DIDÁCTICA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Conocer y comprender a los más pequeños

ÁNGELES GERVILLA CASTILLO

narcea

Didáctica Básica
de la Educación Infantil
Conocer y comprender a los más pequeños

Didáctica Básica de la Educación Infantil

Conocer y comprender a los más pequeños

Ángeles Gervilla Castillo
Universidad de Málaga

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas deltexto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid (Espana)
narcea@narceaediciones.es

www.narceaediciones.es

I.S.B.N.(eBook): 978-84-277-1991-0
I.S.B.N. (Papel): 978-84-277-1537-0

Impreso en España. Printed in Spain
Primera edición en eBook (Pdf): 2014

Índice

INTRODUCCIÓN .....

1. EL PERIODO DE ADAPTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL.....
¿Qué es el período de adaptación? .....
¿Quién se adapta? .....
¿Cómo manifiestan la inadaptación? .....
Criterios para valorar la terminación del proceso.....

2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE APOYO DEL APRENDIZAJE INFANTIL....
Aprendizaje significativo-constructivo.....
Principio de libertad y autonomía. .....
Autoconcepto y autoimagen .....

3. PRINCIPIOS BÁSICOS: SU RELACIÓN CON LAS CORRESPONDIENTES METODOLOGÍAS .....
Principio de Actividad. .....
Metodología Activa: rincones, talleres y proyectos.....
Principio Vivencial: La educación centrada en vivencias. .....
Investigando nos implicamos en el proceso. .....
Metodología Vivenciada. Cómo llevar a la práctica esta metodología .....
A. La investigación-acción.....
B. Enseñanza e investigación.....
C. Experiencias .....
Principio Lúdico: El juego como necesidad. .....
Juego, Desarrollo y Aprendizaje.....
Metodología Lúdica .....
Principio de Globalización.....
Metodología globalizada .....
Principio de Creatividad.....
Metodología Creativa.....
Principio de Individualización: Educación Temprana y prevención de desigualdad .....

© narcea, s. a. de ediciones

Metodología Individualizada .....
Algunos modelos de enseñanza individualizada .....
Principio de Socialización y trabajo en equipo .....
Metodología socializada: Modelos y técnicas .....
Principio de Personalización .....
Metodología Personalizada .....
Principio de Normalización .....
Metodología y Planificación de la Normalización .....

4. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES .....
Algunas propuestas para la Educación en valores en Educación Infantil .....
Educación moral y cívica .....
Educación para la salud y Educación Sexual .....
Educación para la paz .....
Educación para la igualdad de oportunidades .....
Educación ambiental .....
Educación del consumidor .....

5. CÓMO Y CUANDO UTILIZAR EN EL AULA
LAS DIFERENTES METODOLOGÍAS .....

6. PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO Y
PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO .....
Proyecto Curricular de Aula .....
Pasos para realizar un Proyecto Curricular de Aula .....
Unidad Didáctica .....
Elaboración de Unidades Didácticas .....

BIBLIOGRAFÍA .....

© narcea, s. a. de ediciones

Introducción

TODO LO QUE REALMENTE NECESITO SABER
ACERCA DE CÓMO VIVIR,
QUÉ HACER Y CÓMO SER
LO APRENDÍ EN LA ESCUELA INFANTIL.

"La sabiduría no estaba en la cima de la graduación superior, pero sí en el montón de arena del patio de la Escuela. Estas son las cosas que aprendí:

— Compartirlo todo.
— Jugar limpio.
— No golpear a nadie.
— Dejar las cosas donde las encontré.
— Limpiar el propio plato.
— No tomar las cosas que no son tuyas.
— Decir lo siento cuando hieres a otro.
— Lavarte las manos antes de comer.
— Ruborizarse.
— Las galletas crujientes y la leche fresca son buenas para ti.
— Vivir una vida equilibrada. Aprender alguna cosa y pensar un poco cada día: dibujar y pintar y cantar y danzar y jugar y trabajar algo cada día.
— Descansar un poco cada tarde.
— Cuando salgáis a la calle estad atentos al tráfico, cogeos de las manos y permaneced juntos.
— Pon atención a las cosas maravillosas que hay a tu alrededor. Recuerda cómo crece una pequeña semilla en la copa de cristal. Las raíces se hunden y la planta crece y nadie conoce cómo o por qué, pero nosotros nos parecemos a eso. Los peces de colores, los hámsters, los pequeños ratoncitos blancos y la semilla, morirán. Nosotros también".

ROBERT FULGHUM, 1988
PLA I MOLINS, 1994

© narcea, s. a. de ediciones

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INFANTIL?

Nuestra conceptualización, de la Educación Infantil comprende "La Educación del niño desde el nacimiento a los seis años, en lugares especiales y coherentemente organizados y diseñados en el que profesionales competentes y preparados atienden aspectos relativos a los cuidados físicos, emocionales y sociales que permiten, según el caso, que el niño no encuentre traumas o cambios bruscos en su proceso de educación y crecimiento".

El objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales.

La confluencia de investigaciones antropológicas, biológicas, psicológicas, pedagógicas,…permiten afirmar, cada día con mayor evidencia:

— Que la Educación Infantil es fundamental para una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo del niño.
— Que las carencias, dificultades o insuficiencias educativas de este período inicial, se corresponden paralelamente, con disfunciones específicas y procesos de desarrollo a veces irreversibles o de difícil recuperación posterior.
— Que calidad de las acciones educativas va a condicionar, en buena medida, toda la potencialidad del proceso educativo posterior. En efecto, hoy la investigación Psicopedagógica sabe bien que en el período de 0 a 6 años tienen lugar procesos que son determinantes del estilo cognitivo, desarrollo aptitudinal y configuración de la personalidad del niño, cuyas manifestaciones serán más acusadas en etapas posteriores de su desarrollo.

Concebimos la E.I. como un espacio didáctico de aprendizaje activo, en el sentido que el niño debe ser un participante pleno en el proceso de adquisición del control de su aprendizaje.

La educación infantil está constituida por un conjunto de factores y agentes que intervienen coordinadamente en y desde la institución escolar para lograr ciertos efectos educativos. Se trata de un sistema, puesto que es un conjunto de elementos (factores agentes) que actúan solidariamente con vistas a una idea común. Este sistema no está constituido por componentes idénticos sino por diversos conjuntos diferenciados:

- Medio socio-ambiental de pertenencia.
- Características de los sujetos.
- Acción educativa propiamente dicha.
- Mecanismos institucionales y/o marco normativo (legal, político, organizativos) que determina la intervención escolar.

© narcea, s. a. de ediciones

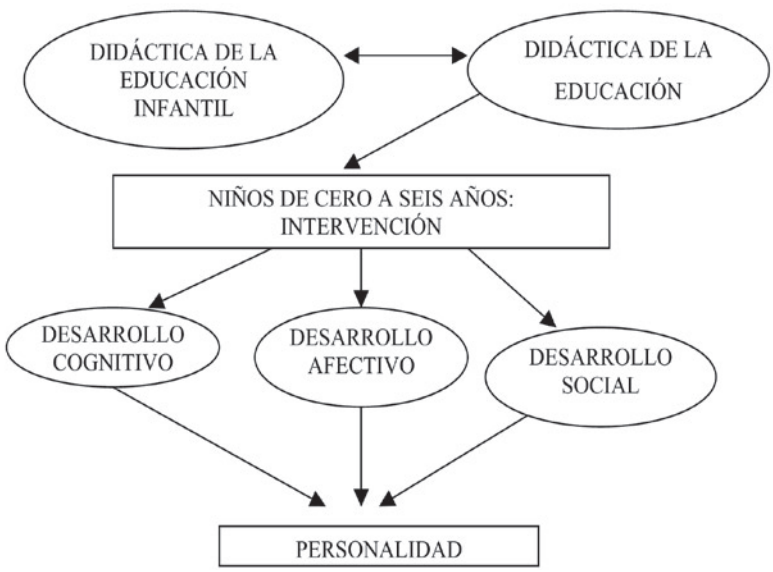
Cada uno de estos subsistemas posee identidad y sentido propio pero, por lo que respecta a la educación infantil, actúan como un conjunto cuyos efectos se cruzan y por lo tanto se condicionan mutuamente.

Las condiciones ambientales pueden estimular, distorsionar o inhibir la emergencia de modelos coherentes pero se tratará, en tal caso, de adecuar unas condiciones razonables que favorezcan el desarrollo de un niño que "crece".

Podríamos concluir que la Educación Infantil se propone:

1. Iniciar bien a los niños académicamente.
2. Reducir el número de niños afectados a causa de las deficiencias de los padres.
3. Posibilitar la libertad de los padres para dedicarse a sus trabajos y otras ocupaciones.
4. Dar a los niños la oportunidad de jugar con otros niños.
5. Iniciar a los niños en el camino para convertirse en buenos ciudadanos.
6. Ofrecer a los niños experiencias para convertirse en miembros de un grupo.
7. Proveer a los niños de un lugar alegre al que puedan acudir cada día.
8. Conseguir que el niño pequeño sea más independiente y confiado en sí mismo.
9. Suplir y ayudar a los padres en lo referido a la educación.

Los rasgos mencionados señalan opciones diversas en las que se puede inscribir la conceptualización de la E.I. observemos el siguiente esquema:



© narcea, s. a. de ediciones

Para concluir este intento de conceptualización de la Educación Infantil nos ha parecido adecuada la reflexión elaborada por Frabboni (1986) sobre derechos inalienables del niño, a tener presente en los procesos educativos:

> "Si es verdad que la infancia ha sido mantenida fuera de las órbitas de su mundo de cosas y de valores (de su "historia"): marginada como clase social extranjera en su propia patria, "expropiada su identidad cultural", obligada a tomar como ejemplo modelos de vida no suyos, se plantea entonces el siguiente interrogante: ¿es posible imaginar un niño que disponga, sin intermediaciones adultas, sin filtros y manipulaciones de los demás, de las claves lingüísticas, lógicas y creativas necesarias para abrir –mañana– las mil puertas del "castillo" (¿encantado? ¿infernal?) del futuro? Si así fuese, podría hablarse de revolución cultural para la infancia. Y quizás también de un futuro y memorable intercambio de papeles e inversión de "roles": en la hipótesis, sin duda arriesgada pero posible, de que al niño se le coloque en condiciones culturales de vestir las "ropas" de adulto. Lo cual daría como resultado que se encendiese por vez primera la luz verde ante el protagonismo de la infancia dentro del gran libro de la cultura, lo cual sería viable siempre que se dominasen los "alfabetos" encargados de escribir la historia de la fase vital propia de cada individuo. ¿En qué condiciones podrá la infancia mañana reaparecer como protagonista, como clase social legitimada y reconocida por la sociedad de los "mayores"?..."

© narcea, s. a. de ediciones

1

El periodo de adaptación en la escuela infantil

¿POR QUÉ DAMOS IMPORTANCIA al periodo de adaptación? La entrada en la Escuela Infantil supone un importante cambio: implica la salida del mundo familiar donde el niño ocupa un rol definido, donde se relaciona basándose en unos códigos determinados y donde se mueve en un espacio seguro, conocido y protegido. Todo no va a modificarse sustancialmente; y decimos sustancialmente, porque no se refiere solamente a cambios externos de distinto ambiente, sino a cambios de relación: deja de ser el pequeño o el mayor, de ser el tranquilo o el travieso, etc., porque va a ser mirado desde otro punto de vista. Además se amplía su mundo de relaciones al salir del estrecho círculo familiar. Aunque no vamos a entrar en este momento en un análisis de cada una de estas relaciones al menos mencionaremos las más importantes:

Niño→ espacio-objeto.
Niño→ adulto.
Niño→ grupo de adultos.
Niño→ niño.
Niño→ grupo de niños.

La dificultad que subyace a este gran cambio, y que constituye el conflicto básico del período que estudiamos es la separación mutua, esta primera separación niño-familia y la manera en que se resuelva va a tener una gran trascendencia en el proceso de socialización, en la actitud hacia la escolaridad y, en general, hacia el aprendizaje. Es por ello por lo que consideramos de vital importancia la atención cuidadosa de este periodo y, para ello, vamos a profundizar y clasificar conceptos, de modo que podamos disponer de los medios o actitudes, tanto institucionales como personales, más aptos para una solución adecuada.

Por otro lado, en la práctica cotidiana, encontramos otra razón que nos hace dar especial importancia a este período. Generalmente son poco conocidos los

© narcea, s. a. de ediciones

cambios que experimenta el niño y sus múltiples visitas al pediatra (problemas de alimentación, diarreas,...) con la ingestión de fármacos que provoca una desconfianza en la educadora o la institución que, a veces, es causa de la vuelta a casa, o del cambio de guardería. Se inicia así un grave proceso de incomunicación (familia-niño) que, sin duda, perjudicará y dificultará las futuras relaciones.

¿QUÉ ES EL PERÍODO DE ADAPTACIÓN?

Consideramos el período de adaptación como el camino o proceso mediante el cual el niño va elaborando, desde el punto de vista de los sentimientos, la pérdida y la ganancia que le supone la separación, hasta llegar voluntariamente a una aceptación interna de la misma.

- "Camino", "proceso" implica tiempo. Más tarde, haremos hincapié en la importancia de aceptar y respetar los ritmos personales, e igualmente en la dificultad que añade la aceleración, la prisa, la presión, que ejerce, en ocasiones, el entorno (padres, educadores,...).
- Va implícito en esta alusión, un elemento muy importante y es que **el Proceso de Adaptación es algo que el niño hace, es algo suyo**, algo propio que él tiene que elaborar, es una conquista, es un proceso personal y voluntario. De aquí partiremos más adelante para orientar el papel de educadores y padres durante este período, ya que, como veremos, la ayuda de éstos no consiste en quitarle al niño sus sentimientos, en evitárselos, en evitarle el conflicto, sino en ayudarle en ese proceso, que es algo esencialmente distinto. Si le evitamos el conflicto estamos evitando también su posibilidad de decidir en él, **su conquista y su autoafirmación**.
- Otro elemento que merece la pena resaltar es la referencia explícita a que el núcleo del proceso de adaptación, así como de su resolución, tiene que ver con **los sentimientos**, es decir, con el mundo interno. A nuestro juicio, esta distinción es muy importante para distinguir y detectar algunos niños que podríamos decir que han hecho un proceso de **"Resignación", en lugar del de Adaptación:** son niños cuya conducta externa parece expresar conformidad, cuando podemos observar, en otros aspectos, que actúan de forma disociada. Son niños que suelen haber abandonado su explícita protesta, por distintos motivos (por ser inoperante, por vivirla con culpabilidad, por recibir un fuerte rechazo familiar,...), sin que este abandono "exterior" vaya acompañado de un abandono de sus sentimientos internos (persisten dificultades con la comida, ausencia de contacto y relación, etc.).

© narcea, s. a. de ediciones

Por otro lado este punto nos ayuda a comprender algo muy importante, que también analizaremos más adelante. Si estamos hablando de conflicto interno (en el sentido de los que llamaríamos conflictos normales del desarrollo) y de la elaboración del mismo, estamos hablando de **la necesidad de expresión, de estos sentimientos, de ese conflicto.**

Matizaremos como forma de resaltarlo, un último elemento implícito: el conflicto interno que supone el período de adaptación al que subyace, como hemos comentado, la ansiedad de la separación niño-familia que no es sólo una separación física, espacial, sino que fundamentalmente es una separación intrapsíquica, es decir, es encontrarse, sentirse, menos resguardado, menos protegido, menos seguro, es encontrarse a solas con sus posibilidades. Si a esto se le añade que la organización y estructuración temporal no existe, o está establecida muy rudimentariamente y que, por tanto la noción de intervalo no está adquirida y no sabe que volverán a buscarle...Si entendemos todo esto, entenderemos que el niño se vea invadido de sentimientos de inseguridad, de abandono, de angustia, de miedo, de aislamiento; entenderemos su vivencia, en ocasiones, de castigo, de ser agredido; el resurgir de los celos y la envidia, sus sentimientos y expresiones de cólera y de odio y también entenderemos la satisfacción, a nivel intrínseco, el alimento del yo, el crecimiento y la seguridad que suponen el encontrarse consigo mismo, con sus posibilidades, el descubrirlas como valiosas, el sentirse con recursos válidos, el poder expresar su mundo emocional y saberse entendido y aceptado. Para todo ello va a necesitar que el entorno de adultos le ofrezca una gran comprensión y ayuda, ayuda que más adelante intentaremos precisar.

Con todo ello, queremos decir es que el conflicto nuclear de este período, si el entorno es favorable, va a ser la ambivalencia, teñida de los sentimientos y vivencias antes expuestos, precedida normalmente de un rechazo manifiesto a la separación. Con ello queremos matizar que **caracteriza a todo el período de adaptación, las idas y venidas, progresiones y regresiones, los deseos contradictorios, la aceptación y el rechazo. En definitiva, la duda y el manejo de sentimientos internos contradictorios**.

¿QUIÉN SE ADAPTA?

Si estamos hablando de separación mutua niño-familia, entenderemos enseguida, que no sólo, ni siquiera fundamentalmente, se adapta el niño. Los padres y, en especial, la madre (generalmente la persona que hasta ahora ha estado al cuidado del niño), van a tener también que adaptarse. Para ellos también hay un cambio.

Los padres tendrán una gran influencia en este momento que viene determinada por cómo ellos, vivan la separación: sus temores, sus expectativas, su ansie-

© narcea, s. a. de ediciones

dad, su angustia, su seguridad o inseguridad en el paso que han dado, su grado de confianza en las posibilidades del niño y en la institución. Todo ello es transmitido y captado por el niño. Hasta tal punto percibe estas actitudes internas parentales que, en muchos casos, movido por su deseo de agradarles y por la necesidad que tiene el niño de ellos, responde inconscientemente a estas actitudes. Así, si la madre vive con dificultad este momento, el niño va a reclamarla con ansiedad y va a vivir la adaptación como algo inseguro y peligroso, dificultándose enormemente la evolución del proceso. El niño no es una simple respuesta mecánica a las actitudes y sentimientos parentales, él tiene sus propios sentimientos, pero si estos coinciden con los de los padres (familia-madre) suponen, en su vivencia, una confirmación, una constatación que va a estancar su evolución. Si un niño acepta con desconfianza, con inseguridad un centro, y percibe en los adultos en quien se apoya, en quienes confía, que ellos lo ven igual, lo sienten igual, ¿cómo puede confiar?, ¿cómo podrá estar seguro? ¿No es fácil entender que le invada una profunda angustia, al quedarse solo en un lugar tan dudoso? Lógicamente **es impensable que pueda poner en duda lo que percibe en sus padres, que son lo único seguro que tiene, que son, en su mente, dioses omnipotentes...**

Sí, como decíamos anteriormente, el niño puede tener vivencias de abandono y sus padres sienten, al llevarlo a la guardería, que lo están abandonando, ¿dónde se puede agarrar el niño para salir de una situación tan angustiosa? ¿No es fácil entender su miedo?

Pongamos un ejemplo de otra situación que, en el aspecto de la inseguridad y la duda, puede parecerse al momento que estudiamos. Es el momento en que el niño que está iniciándose en la marcha, se prepara a dar los primeros pasos: el niño se lanza, se tambalea, se para, duda, con el gesto, nos mira angustiado,... va a empezar a llorar,... Si en esta situación el adulto mantiene una espera confiada, si entiende lo que está ocurriendo y con tranquilidad, con su actitud y su gesto se mantiene a distancia observando con interés sus intentos, va a ayudar al niño a "ir a", a ganar seguridad, porque frente a su miedo, su inseguridad, su angustia, encuentra compañía basada en la comunicación afectiva, seguridad, confianza, espera serena,... Si el adulto en lugar de mantener esta actitud va ansiosamente a ayudarle, le coge de la mano, le limpia las rodillas, etc. ¿no está confirmando su sensación de peligro? ¿No confirma que es algo malo para él? Existe también en nosotros un lenguaje no verbal que transmitimos con lo que hacemos. A veces este lenguaje difiere totalmente de aquello que decimos o no decimos con palabras.

En cuanto a los padres sólo interesa apuntar dos cosas: su importante papel en el proceso de adaptación del niño, su propia adaptación y la invalidez e inoperancia de encubrir con palabras o conductas externas estas actitudes. Ello no hace sino crear un doble mensaje para el niño, que dificulta todavía mucho más las cosas. No es cuestión de esforzarse, ni de "engañarnos" o "engañar" al niño, sino de afrontar y resolver esta situación.

© narcea, s. a. de ediciones

Para que no induzca a error queremos aclarar que frente a una situación de separación es lógico y humano que existan sentimientos de pena, que existan dudas, temores,... Todo ello surge si estamos conectando con las dificultades del niño y las propias. El problema estaría no en que existan, sino en que tenga, este tipo de sentimientos, tanta fuerza, que sobresalgan claramente sobre la confianza y la serenidad de su bienestar posterior, etc.

Queremos resaltar aquí la importancia de los contactos positivos previos de la familia con el educador y la institución. Nos parece fundamental porque se ha constatado que existen dos tipos de confianza: aquella que se fundamenta en que no hay razón para desconfiar, y otra que parte de la seguridad de lo que se conoce. Esta confianza es la que observamos en los padres que tienen hijos mayores en la guardería y que pueden transmitir que el medio donde va a quedarse el niño es un medio seguro. Esta segunda modalidad de confianza es la que hay que conseguir, pues es un elemento indispensable durante este período.

También los educadores y la propia institución se adaptan. Este será un factor muy importante. La capacidad que una institución o un educador tengan de amoldarse a lo que el niño trae, a sus ritmos, a sus costumbres, a sus particularidades, de adaptarse y acercarse a cada niño, de recibirle con su individualidad, con un profundo respeto, va a posibilitar que el cambio sea gradual, que sea progresivo y fluido. Una institución con una estructura lo suficientemente abierta y flexible para conocer y "amoldarse" a cada niño, es obvio que es una gran ayuda, por no decir una condición indispensable, para facilitar la adaptación.

¿CÓMO MANIFIESTAN LA INADAPTACIÓN?

Además de las características personales y caracteriales de cada niño, la edad y el momento evolutivo diferencian la vía de expresión del conflicto que el niño emplea. Es decir, en las distintas edades se dan distintas formas de expresión, facilitadas por las características evolutivas de ese momento de desarrollo. Van desde el plano somático, en los más pequeños (alteraciones del sueño, alimentación, trastornos digestivos, vómitos, diarreas, fiebre,...), a la utilización del espacio, la musculatura y la actividad en los niños algo mayores (conductas del tipo de aferrarse a la bolsa que traen de casa, escaparse, situarse al lado de la puerta, ausencia de movimiento,...), hasta todo el manejo de las relaciones a través de los objetos que traen y llevan a casa, del juego y de las interacciones sociales directas con el grupo y los educadores.

Hemos de analizar también los cambios de relación y conducta que se producen en la familia. La observación del canal de expresión que el niño emplea nos va a ayudar a conocerle, orientándonos acerca de su carácter y, en algunos

© narcea, s. a. de ediciones

casos, nos aportará un dato para la detección temprana de dificultades, cuya valoración lógicamente irá unida a la comprensión global del niño. Los criterios de intervención del educador o el especialista, en cuanto a las dificultades que se presenten en este proceso son: El educador debe estar muy cerca del niño, conocer lo que ocurre cuando sale del centro y estar pendiente de los progresos, retrocesos y necesidades de cada niño. En este sentido **se exige del educador una intervención permanente**. En cuanto al psicólogo, consideramos que su función principal es vigilar de cerca todo el período de adaptación familia, institución, educadores. Las inadaptaciones muy cargadas de angustia, con una sintomatología intensa y frecuente deben ser objeto de análisis y orientación, pues, el esperar pasivamente no hace sino alargar el proceso de adaptación.

CRITERIOS PARA VALORAR LA TERMINACIÓN DEL PROCESO

Abordaremos en este apartado dos aspectos. El primero hace referencia a las manifestaciones de la inadaptación, y el segundo trata de buscar indicadores que nos permitan observar la terminación del Período de Adaptación.

La entrada en la Escuela Infantil supone **un cambio, implica una separación,** que es un proceso complejo afectivamente. El niño sano lo percibe, y reacciona frente a este cambio. Es esta reacción la que denominamos manifestación de inadaptación, que formaría parte de los conflictos normales de desarrollo.

¿Cómo los niños manifiestan la inadaptación? Habría que ampliar es la concepción "llorar-inadaptación", "no llorar-adaptación". Esta concepción supone **desconocer la riqueza expresiva del niño y dejarla reducida a una manifestación, por otro lado inequívoca, como es el llanto**. Este reduccionismo nos puede inducir a error como ya hemos comentado, llevándonos a considerar adaptados a los niños resignados, niños con importantes inhibiciones emocionales, a niños con alto grado de autoexigencia,...etc. Estos niños pueden pasar desapercibidos, no solamente durante el período de adaptación, sino durante su paso por la Escuela Infantil porque, como expresan los educadores con frecuencia "no dan problemas". No hay demandas ni requerimientos hacia el educador. Por ello, pasan desapercibidos y merecen una especial atención.

Un niño está adaptado cuando es capaz de **intercambiar experiencias**, cuando habla de los diferentes ambientes, cuando ofrece y acepta una comunicación afectiva, cuando puede expresar afecto y rechazo en su contacto con el educador/a, es decir, cuando se siente lo suficientemente seguro como para mostrar su mundo emocional, y su malestar no es tan intenso como para impedir el poder recibir afecto y aportarlo. Cuando esto ocurre, en general, se hace también evidente una mayor independencia del educador/a, incorpora los objetos de la clase, utiliza con más facilidad el espacio y se integra en el grupo de

© narcea, s. a. de ediciones

niños. Todos estos serían datos a observar a la hora de dar por terminada la adaptación al centro.

Por otro lado nos encontramos con la duda de los niños que presentan dificultades de distinto orden (dependencia, agresividad, aislamiento, dificultades con la comida,...). Es necesario diferenciarlas, o considerarlas partes de un proceso de adaptación sin concluir. En estos casos, conviene conocer si estas dificultades existían anteriormente o quizás existían, pero, al comenzar a asistir el niño al centro, se han hecho más intensas y han pasado a primer plano. En estos casos, hay que investigar si la etiología de estas dificultades radica en la adaptación al centro o tiene otros orígenes que la entrada en el mismo ha "removido", poniéndose las dificultades claramente de manifiesto.

© narcea, s. a. de ediciones

2

Principios básicos de apoyo del aprendizaje infantil

Enseñar no es decir lo que yo sé al otro, sino sumergirme en él y ver cuáles con sus dudas...
En la medida en que tengamos más confianza en el niño, éste se desarrollará más y mejor.

AL OFRECER UN ANÁLISIS de los principios que sirven de apoyo y fundamentación al aprendizaje infantil. Nos proponemos una triple finalidad:

1º. Hacer hincapié en los principios que todo profesor de Educación Infantil debe tener en cuenta.
2º. Reflexionar sobre cada uno de ellos a fin de mejorar el proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Escuelas Infantiles.
3º. Apoyarnos en estos principios para desarrollar las correspondientes metodologías.

Nuestro cometido es, pues, valorar un conjunto de aspectos que a medida que se potencian se enriquece el aprendizaje. Es importante, además, reflexionar sobre las condiciones que deben reunir las Escuelas Infantiles para ser verdaderos escenarios del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

La UNESCO considera las Escuelas Infantiles como "centros de desarrollo y educación infantil", ya que la Escuela Infantil debe tener como finalidad básica facilitar el desarrollo de la personalidad del niño.

Es fundamental tener presente una visión integral del niño si queremos lograr un adecuado aprendizaje. Esto implica tener en cuenta que para el niño todas sus experiencias, vivencias,... son educativas y, por tanto, deben ser tenidas en cuenta por los educadores, incorporándolas a su trabajo diario. No se trata de "enseñar" lo máximo, sino de "aprender a aprender", aprender a

© narcea, s. a. de ediciones

desarrollar y aprender a continuar desarrollándose después de abandonar la escuela (Labinowiez, 1982).

Por tanto para que la Escuela Infantil cumpla su misión es necesario que el educador conozca los principales Principios que deben regir dicha Educación y los tenga presentes durante el proceso Enseñanza-Aprendizaje a fin de:

– Crear un clima adecuado para desarrollarlos.
– Organizar los correspondientes ambientes de aula y
– Utilizar estrategias metodológicas eficientes.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO-CONSTRUCTIVO

El aprendizaje será significativo cuando se ponga al alumno en condiciones de relacionar los aprendizajes nuevos con los conceptos que ya posee y con las experiencias que tiene; de este modo da significado al material, objeto de aprendizaje, y construye sus propios conocimientos.

El aprendizaje es un proceso constructivo interno. Es un proceso de reorganización cognitiva; no obstante para que se produzca desde las primeras edades, es importante que el profesor tenga en cuenta las condiciones siguientes:

1º. Es fundamental conocer a los alumnos; hacer un buen diagnóstico de cada uno de ellos, a fin de partir de sus conocimientos previos.
2º. El alumno debe estar motivado, (disposición de aprender) por tanto le facilitaremos materiales curriculares potencialmente significativos que faciliten a este nivel el desarrollo en las diferentes áreas y ambientes.
3º. Se creará un ambiente enriquecido que favorecerá la predisposición activa del alumno para el aprendizaje significativo.
4º. Facilitaremos la opcionalidad en la elección de actividades.
5º. Utilizaremos diferentes estrategias metodológicas, todas ellas encaminadas a la construcción y al desarrollo del pensamiento infantil.

Los principios psicopedagógicos que subyacen en el de la actual ley de educación se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje: "la intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar ya que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos". Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee; implica una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consistirá en establecer relaciones ricas entre los nuevos aprendizajes y los esquemas de conocimiento ya existentes.

El aprendizaje es un proceso constructivo interno. Es un proceso de reorganización cognitiva. El alumno aprende cuando se produce **un conflicto cogniti-**

© narcea, s. a. de ediciones

vo. No obstante su aprendizaje dependerá del grado de desarrollo, maduración, experiencias y conocimientos previos así como de los aprendizajes subyacentes. Para que se produzca dicho conflicto el profesor deberá tener en cuenta:

– **La estructura cognitiva** del alumno y sus conocimientos previos.
– **El ámbito afectivo**, a fin de partir de sus necesidades e intereses, facilitando materiales potencialmente significativos.

Movimientos en el proceso de construcción

Piaget destaca tres movimientos como importantes:

- Asimilación.
- Acomodación.
- Adaptación.

Tras provocar el "conflicto cognitivo" el alumno asimila los nuevos aprendizajes: acomoda y reorganiza sus esquemas mentales para, por último, adaptarse a la nueva situación. Para que esto suceda es fundamental que el profesor de Educación Infantil:

1. Prepare un ambiente que favorezca la predisposición activa del alumno para el aprendizaje (Actitud favorable).
2. Proporcione materiales potencialmente significativos que reúnan los requisitos siguientes:
   – Presentación adecuada.
   – Secuenciación correcta.
   – Adaptados a sus necesidades e intereses.

Actuando el profesor de mediador entre el alumno y los nuevos aprendizajes a fin de conseguir el mayor grado de significatividad.

PRINCIPIO DE LIBERTAD Y AUTONOMÍA.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho...
Declaración Universal de los Derechos Humanos

Con frecuencia empleamos la palabra "libertad". Para la práctica pedagógica es de capital importancia la actitud sobre todo del profesorado respecto a la libertad: brindar a los alumnos, desde las primeras edades, la posibilidad de vivir la libertad.

© narcea, s. a. de ediciones

Ya en los primeros años de la vida se manifiesta la aspiración a la independencia: el niño quiere comer solo, rechaza los cuidados del adulto, al mismo tiempo que se abre al medio que le rodea. En virtud de la libertad vivida se amplía el espacio vital del niño en el que, si le facilitamos la posibilidad de elegir, irá creando poco a poco su mundo.

"En la primera época de la vida, el niño no manifiesta solamente su rebeldía, sino también un esfuerzo por adaptarse. Estos dos fenómenos, la aspiración a ser para sí y a independizarse y, por otro lado, el deseo de adaptación, de aceptación y de vinculación, se traducen en exteriorización y obtención de la libertad" (Helming, 1972: 220).

El deseo de llevar a la práctica este principio de libertad, desde las primeras edades, es puesto de manifiesto por pedagogos innovadores (Montessori, Freinet, Piaget, etc.). Sin embargo, hoy día la opinión más corriente entre los ciudadanos de todas las edades es que el sistema educacional no ha desarrollado en los alumnos las habilidades necesarias para afrontar los problemas de una sociedad en cambio; nuestros alumnos no están adquiriendo las actitudes necesarias para adaptarse y ser innovadores.

Teniendo en cuenta la sociedad en que vivimos, debemos preparar a los niños, desde la Escuela Infantil, para ejercer la libertad. ¿Cómo? Desarrollando la capacidad de pensar, de enfrentarse a problemas, de buscar información, de elegir, etc.

En la escuela creada por María Montessori, el niño elige libremente, pero, al mismo tiempo, se vincula, encontrándose en situaciones que le invitan a decidir y a aceptar una limitación de la libertad. En distintos aspectos, partiendo de la práctica Montessoriana se puede hablar de la educación de la libertad. Montessori concede gran importancia al autodesarrollo del niño y al logro de su independencia, conseguidos por medio de la fuerza vital y de "un hacer" por sí mismo. Esta libertad de autodesarrollo significa que el niño no está cohibido, que no le amenaza la timidez, que se atreve a seguir sus impulsos, a ser él mismo: vence los obstáculos que se oponen a su desarrollo y aprende a moverse y obrar según sus auténticas necesidades. No es sólo el desarrollo, sino también el encuentro con la realidad lo que conduce al hombre a la libertad.

Los ejercicios de la vida cotidiana ayudan al niño a desarrollarse, al tiempo que le facilitan el trato con las personas y las cosas. La libertad de elección del trabajo está limitada por el modo de tener en cuenta a los otros niños. Nada puede restringir tanto la libertad de una persona como el no saber vivir con los demás. El espacio reducido del hogar y el de una clase puede convertirse en amplio mediante la buena convivencia de unos con otros.

La libre elección se hace posible sin que intervenga el desorden, antes bien, es la base del orden y de la disciplina: la libre elección de la tarea ocasiona un ir y venir que no molesta una vez que la clase se ha acostumbrado al sistema. Se permite hablar pero en voz baja. Las conversaciones son una música que acompaña al trabajo.

© narcea, s. a. de ediciones

La libre elección no significa que el niño puede hacer sencillamente "lo que quiera". El principio de la libre elección tiene en cuenta la existencia de unos períodos en los que se desarrollan en el niño determinadas facultades, cobrando una importancia fundamental, lo que llamaría María Montessori "**polarización de la atención**"; ya que los niños pequeños son capaces de concentrar su atención en alto grado, siempre que hallen el objeto adecuado. Es importante la colaboración del educador, en estas edades, ya que cuando el niño es mayor puede mantener la atención de manera más consciente.

Por tanto, el educador dará especial importancia a la preparación del trabajo, de los materiales didácticos que faciliten: libre elección del trabajo y concentración.

El niño pasará por las fases de:

a) Preparación... Decisión.
b) Desarrollo del trabajo.
c) Interiorización.
d) Expresión (Satisfacción).

Es importante que el educador tenga en cuenta que la elección libre de actividades no tiene nada que ver con lo que hoy se entiende por "juego libre". La elección es inherente a un objeto y a un ciclo de actividad. Con el "juego libre" frecuentemente el niño no llega a desarrollar ninguna actividad.

Si el educador infantil tiene en cuenta el principio de libertad (tal como hemos expuesto anteriormente) su práctica implica el desarrollo en el niño de la autonomía, principal objetivo de la educación.

"El desarrollo –dice Piaget, 1967- es una marcha hacia el equilibrio, ...una progresiva equilibración, un perpetuo paso de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior, tanto en lo que se refiere a la vida intelectual como a la afectiva y a la social". Pues bien, esta progresiva equilibración se traduce en una creciente autonomía. Si además tenemos en cuenta que para Piaget la vida intelectual, afectiva, social, moral,...van indisociablemente unidas así como su desarrollo, podemos decir que el objetivo de la educación ha de ser el desarrollo de la autonomía. Y esta autonomía no se considera como un ideal exógeno (de índole social, moral,...) sino que es una realidad endógena: la tendencia natural del ser humano en la que además halla su equilibrio, su "máximum" vital es precisamente la autonomía (su vivir autónomo) pero... ¿Qué es la autonomía? Por heterónoma se entiende a la persona que depende de los demás, que se nutre del exterior sin aportar ella ni decisiones ni discursos propios (bien se trate respectivamente de la vida moral o la intelectual).

En el plano moral es heterónomo el niño en los primeros estadios de su vida ya que es incapaz de emitir un juicio moral, dependiendo totalmente de lo que dictan los adultos. Igualmente es heterónomo todo aprendizaje en el que el

© narcea, s. a. de ediciones

niño se limita a interiorizar sin poner en funcionamiento su actividad interior, su discurrir..., limitándose tan sólo a interiorizar lo que le damos.

Ser autónomo, por tanto, es tener la capacidad de pensar por sí mismo y tomar decisiones propias. En el plano intelectual se traduce en: una actitud crítica y un modo propio y razonado de ver las cosas.

En el plano moral: tener unas valoraciones morales propias descubiertas de su propia experiencia.

Cómo desarrollar la autonomía:

Piaget ve el paso de la heteronomía a la autonomía en el desarrollo de la "constitución" interior: el constructivismo.

El proceso de la autonomización en el ser humano es un ir pasando del egocentrismo ("todo está calcado sobre el modelo del yo") hacia la comprensión y aceptación del pensamiento y comportamiento de los otros.

Frente a la pura aceptación de las reglas impuestas por los adultos (plano moral) o la pura interiorización de noticias (plano intelectual), el constructivismo es el proceso de formación de actitudes propias (moral), y esquemas intelectuales propios (intelectual). Y este proceso sólo es posible por la interacción con el medio (intercambio con el punto de vista de los otros e interacción con la realidad externa aceptando sus condicionamientos...). Esa interacción con lo otro; esta conversación respetuosa con lo que no es el yo, es el principio de la autonomía.

Como consecuencia y por tener el ser humano una actividad interior que conduce este diálogo con el exterior, no aceptando dogmáticamente su realidad, sino incorporándola razonada, discursivamente, se desarrollan estas "construcciones" interiores, personales, tanto en el modo de entender como en el modo de valorar, que va progresivamente haciéndolo más autónomo, es decir, más crítico, más autodecisor, más él.

La razón del fracaso escolar está, como es lógico dentro de la teoría de Piaget, en impartir un tipo de educación que no sólo no propicia la autonomía sino que la impide. La enseñanza actual tiende, en general, a lograr que los alumnos "interioricen" una serie de conocimientos sin preocuparse, entre otras cosas por falta de tiempo, que esos niños los razonen, los estructuren, los hagan algo suyo desde sus propias estructuras; en el plano moral se les imponen reglas, normas, valores que se le dan por buenos desde la sociedad en que viven sin darles opción a que los discurran, razonen, valoren, acepten o rechacen.

Es decir, estamos en una enseñanza de tipo impositivo en que no cuenta apenas la actitud del educando, su juicio ante nuestra enseñanza, su valoración de nuestras imposiciones.

© narcea, s. a. de ediciones

Principios básicos de una educación para la autonomía

Estos principios básicos son:

– Reducir, lo más posible, la influencia impositiva de los adultos.
– Que los adultos intercambien sus puntos de vista con los niños en un plano de igualdad.
– Ayudar al niño a intercambiar y a coordinar puntos de vista con otros niños.
– Fomentar la actividad mental del niño (ser curioso, tener iniciativa, ser críticos, establecer relaciones entres las cosas y tener confianza en su propia capacidad).

En la práctica escolar estos principios se pueden concretar en:

- Favorecer el espíritu y la práctica de la investigación en el niño. No transmitir el saber científico como un todo acabado, intocable, que además de ser falso, impide al niño desarrollar su capacidad investigadora. "El niño, equivocándose, aprende a pensar".
- Potenciar el trabajo en equipo. En este sistema se provoca el intercambio que ayuda a salir del egocentrismo aceptando la relatividad de los propios puntos de vista.
- Potenciar siempre la actitud crítica y la confianza en sí mismo.

Por último, la necesidad de desarrollar la autonomía queda patente en el siguiente texto de Kant, (1982):

> "La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro".

Toda educación que respete el principio de autonomía debe terminar en el ejercicio responsable de la libertad del alumno.

—Clima de seguridad y confianza. En esta etapa es imprescindible la creación de un ambiente cálido, acogedor, y seguro, en el que el niño se sienta querido y confiado para poder afrontar los retos que plantea el conocimiento progresivo de su medio y para adquirir los instrumentos que le permitan acceder a él.
—¿De qué manera los recursos de comunicación, utilizados por el educador, influyen en la actitud de los niños y el clima del aula?
—¿Qué elementos posibilitan la creación de un clima afectivo?

© narcea, s. a. de ediciones

—Para crear un clima de seguridad y confianza es imprescindible creer en las posibilidades de cada niño. ¿Cómo consideramos que el niño puede contribuir a su aprendizaje y desarrollo?

Es importante aprender a desarrollar estrategias que contribuyan a crear un clima facilitador. El medio en el que el niño se desenvuelve promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades, anulando otras en razón de los valores culturales imperantes, invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de relación e intercambio.

El ambiente de la escuela constituye un instrumento básico que posee la institución educativa a través del cual concreta su planteamiento y el posterior desarrollo del proceso educativo.

La posibilidad de prever la conducta de los niños en ciertos ambientes facilita al profesorado la oportunidad de disponer intencionalmente de determinados entornos para promover actividades específicas. La observación de los niños y niñas en estas situaciones de juego y la utilización que hacen de cada espacio concreto permite a los maestros contrastar y mejorar las decisiones tomadas. Por medio de la disposición del ambiente el educador construye una cuidada intervención educativa.

La organización del ambiente educativo estará en función de los protagonistas en su dimensión social, económica y cultural, su edad, sus necesidades e intereses, sus valores culturales y, además habrá de proporcionar su encuentro y relación. Por ello es necesario conocer, en profundidad, los protagonistas concretos que componen la comunidad educativa, su desarrollo, sus intereses y necesidades:

– Fisiológicas: limpieza, alimentación, sueño, seguridad, etc.
– Afectivas: sentirse querido, contacto físico, caricias, etc.
– Autonomía: valerse por sí mismo.
– Socialización: conocimiento del otro, juego en común, compartir, etc.
– Movimientos: adiestramiento, descubrimiento, relación e interacción, etc.
– Juego: recreación, diversión, disfrute, etc.
– Comunicación: juego dramático, expresión corporal, plástica, verbal, etc.
– Descubrimiento y conocimiento.
– Inserción cultural.

Todo ello requiere planificar con intencionalidad, lejos de la improvisación, todos los detalles, hasta aquellos puramente externos igualmente importantes: aula, decoración, asientos, mobiliario, material creado y utilizado, rincones, etc. En resumen, la ambientación general del aula va a configurar un entorno familiar que condiciona la vida y conducta de los sujetos que en ella actúan: "Formar exige crear un entorno que desprenda sensibilidad, riqueza, estilo y profundidad humana" (Medina, 1988).

© narcea, s. a. de ediciones

Autoconcepto y autoimagen

El concepto que el sujeto tiene de sí mismo, el autoconcepto, es un tema central en el pensamiento psicológico moderno. Si esto es así no es porque sea un núcleo de preocupaciones más o menos sugerentes y consideradas como algo clave en la personalidad, sino por una serie de implicaciones que tiene en la vida real y en las más diversas facetas de la conducta personal.

> "La imagen de sí es central en la vida del individuo, determinante de sus pensamientos, sentimientos y conducta. A primera vista este tópico parecería ser algo totalmente privado, personal e idiosincrásico; sin embargo, no está del todo claro que la imagen de sí del individuo sea algo puramente no objetivo, que reflejaría los impulsos e inspiraciones de su creador, pero es más o menos evidente que el retrato se basa en información proveniente de su experiencia social" *(Rosenberg, 1965).*
>
> "En el proceso de interacción con su ambiente social un individuo no sólo adquiere características como consecuencia de los roles que desempeña; también al experienciar un sentimiento de sí mismo. Empieza a percatarse de que los otros reaccionan hacia él, y él mismo comienza a reaccionar frente a sus propias acciones y cualidades personales de la misma manera en que espera que los otros lo hagan. Esta capacidad emergente para asumir el punto de vista de los otros y para considerarse a sí mismo como un objeto, da origen a opiniones y actitudes sobre uno mismo; en síntesis, a un concepto del sí-mismo" *(Deutsch, 1970).*

Los dos pensamientos arriba expresados hacen referencia tanto a la importancia del concepto en sí como a su origen, claramente social.

El autoconcepto hace referencia a los conocimientos y actitudes que cada uno tenemos de y hacia nosotros mismos. Cada cual sabemos quién somos y qué somos. Tenemos conciencia de nuestro cuerpo. Y esa conciencia de nuestro ser no sólo denota un conocimiento de nuestra existencia, de las propias cualidades, sino que también es un conocimiento de nuestras peculiaridades, de aquello que nos distingue de los demás.

Lo que un alumno aspire a alcanzar, el grado de éxito que obtenga, estará determinado, por lo que él crea que es capaz de obtener, pero los logros que obtiene van condicionando a la misma capacidad. Lo que ha conseguido en otras ocasiones no sólo le determina en lo que piensa que es capaz de dar de sí, sino en la capacidad misma.

La "capacidad de estudiar" y trabajar siendo una variable dependiente de otras muchas, es una capacidad que se ve fuertemente condicionada por el ejercicio anterior. El pasado del "estudiante" determina su presente y su futuro. Lo que haga o decida hacer está condicionado por lo que hizo. Las aspiraciones que tenga, lo que él cree que es a este respecto es el resultado de la experiencia pasada. De ahí la importancia del desarrollo de la autoimagen desde las primeras edades.

© narcea, s. a. de ediciones

El mundo que el niño puede asimilar es un mundo tamizado por aquellos que le rodean y están cerca de él. Sus vivencias están en íntima relación con los demás desde las primeras satisfacciones nutritivas hasta otras más elaboradas de orden psicológico, y en este proceso de satisfacción se va asimilando todo un mundo, el mundo de los adultos, como una pauta para ordenar los datos del exterior. Le llaman por un nombre y le distinguen por una serie de gestos. Estos signos exteriores los relacionan consigo mismo. Por una serie de asociaciones sabe que cuando dicen los demás "nene", "Luis", etc., se están refiriendo a él.

Adquiere, así, conciencia de que es algo diferente de los demás: se va diferenciando como algo único respecto del ambiente, a medida que intuye idénticas respuestas en los demás cuando quieren hacer referencia a él.

Es una opinión extendida que el sujeto toma conciencia de su yo antes de poder imaginar a los otros. Sólo después de conocer el yo por experiencia directa se podría conocer al otro por analogía. Los trabajos de Piaget han dado énfasis a esta posición. Tras una primera etapa de autismo se pasaría por otra de egocentrismo antes de poder concebir a los otros como compañeros. En esos primeros estadios, el niño se considera a sí mismo como centro del mundo. Lo cierto es que en las primeras etapas de la vida se da una indiferenciación que no distingue sujeto ni entorno. "El período inicial del psiquismo parece, pues, haber sido, contrariamente a la concepción tradicional, un estado de indivisión entre aquello que revela la situación exterior o del mismo sujeto… Se podría comparar el primer estadio de la conciencia a una nebulosa en la que se difundirían sin delimitación propia las acciones sensitivo motrices de origen ecógeno o endógeno. En su masa terminaría por dibujarse un nudo de condensación, el yo, pero también un satélite, el sub-yo, o el otro" (Wallon, 1956).

En la medida en que el sujeto distingue a los demás como algo diferente de su yo se va individualizando como una unidad entre los demás. Y será en esa experiencia cuando adquiere conciencia de sí mismo. Sabe que es algo distinto de los demás. Pero ¿cómo llega a experimentarse a sí mismo?, ¿cómo llega a saber lo que él es? La persona humana, en tanto que ser reflexivo, en tanto que puede ser para sí, necesita de los demás para llegar a alcanzar esa posibilidad. Necesita de los demás para sobrevivir; a partir de los demás se individualiza, y a partir de los demás adquiere conciencia de su sí-mismo. Esta conciencia de sí se adquiere asumiendo las actitudes que los demás tienen hacia el sujeto.

La autoimagen está condicionada por la experiencia social a la vez que es condicionante de la misma. Teniendo en cuenta este origen social de la autoimagen habrá que cuidar la experiencia social si queremos que los sujetos tengan autoconceptos adecuados. Es aquí donde se inserta la virtualidad de la educación como control dirigido de las experiencias para producir un efecto premeditado en el sujeto. Y es también por lo que en otras ocasiones se dijo que la experiencia social, la vida del grupo, tenía un influjo educativo concreto

© narcea, s. a. de ediciones

sobre el individuo al ser modelador de ciertas cualidades de la persona y responsable capital de la primera socialización del individuo.

Donde más trascendencia tienen las experiencias, en orden a la formación del sí-mismo, es en el seno de la familia. Esto es así por la peculiaridad del sujeto en sus primeros años de vida y por el tipo de relaciones que se establecen. Será difícil, en circunstancias normales, que el individuo tenga oportunidad de entablar relaciones tan cálidas y envolventes de su personalidad como son las relaciones familiares.

El niño empieza a tomar conciencia de lo que él es en el seno de la familia por los lazos que sus distintos componentes tienden hacia él. Si mamá le llama con un nombre constante, si papá hace lo mismo, y cualquier otro miembro familiar repite la misma constancia de estímulos, el niño condensará en su mismo núcleo una serie de experiencias que le van uniendo con los demás. Sabrá cual es su nombre y tomará conciencia de su individualidad. Si los padres le miman, si son cariñosos, si se preocupan por él, el pequeño irá adquiriendo conciencia de que es un objeto de valor para los demás. Si los demás lo valoran es porque tiene valor. Vale lo que le valoran. Adquiere conciencia de su significación como "alguien importante" a medida que aprecia él reacciones consecuentes con ese valor en los demás. El niño vendrá a considerarse a sí mismo, a sentirse a sí mismo, tal cual siente que los demás lo sienten a él. La representación de las actitudes de los demás hacia él va formando su propio sí-mismo.

Es importante que el niño aprecie que las actitudes de los otros hacia él sean congruentes entre sí. Si uno le dice o le hace sentir una cosa, y otro le procura sensaciones diferentes el niño mantendrá opiniones contradictorias hacia él mismo. Su autoconcepto corre peligro de quedar inestable e inseguro en ese conflicto o incongruencia de expectativas. Si las anticipaciones que el niño hace de su rol hacia los demás no son confiables, en tanto que una misma conducta o situación debe despertar siempre las mismas reacciones en cada uno de los demás y en todos lo mismo, no podrá asumir su rol hacia los demás con confianza y seguridad. Si una misma acción produce un premio por parte de la madre y un castigo por parte del padre, o si una vez, por la misma acción, recibe alabanza y otro reproche, el niño no sabe seguro a qué deberá atenerse. No puede cristalizar un rol seguro, dudará de lo que sea él mismo. ¿Cómo puedo saber si soy "bueno" o no, si una misma acción es calificada de diferente forma en distintas ocasiones o por distintos individuos igualmente significativos para mí? Las primeras experiencias familiares son de una trascendencia importantísima. El niño "inseguro" y con un autoconcepto bajo o mal estructurado suele ser fruto de un hogar dividido o de un hogar inconsecuente e inestable. Esta primera identidad lograda en la familia es fundamental y decisiva para la consecución del sí-mismo. Para el niño, los padres lo son todo, son todopoderosos, de ellos depende y a través de ellos asimila el mundo. Es algo que le viene dado al nacer y que no puede elegir. Es algo inevitable y excluyente de cualquier

© narcea, s. a. de ediciones

otra posibilidad. Lo que ellos le digan o le hagan es lo que "se puede decir o hacer". El niño no puede tomar a su ambiente como un ambiente concreto, el mundo que le trasmiten no es un mundo cualquiera, sino el Mundo, el único que puede existir y del que no se puede salir. Más tarde podrá dudar de todo y de la propia forma de ser que ha obtenido en su primer ambiente, pero de momento no hay opción. Es una experiencia inevitable, por eso, la vida familiar es decisiva.

A través de los padres asume el mundo en abstracto y el mundo particular de los padres. Es a través de éstos como le llega filtrado todo el exterior.

Las bases del autoconcepto quedan estructuradas en la familia durante los primeros años de la vida del niño, según sea la percepción que el niño tiene de su proyección en los demás. Lo que los padres den a entender que es su hijo eso será lo que éste cree ser. Ya sabemos que esta asimilación del mundo exterior al interior de cada uno, del niño en este caso, no es una transposición mecánica, sino un proceso dialéctico entre la imagen que los demás le ofrecen y el modo peculiar como la asimila.

El contacto que el niño establece con sus iguales tiene un significado decisivo en la cristalización de su propio autoconcepto. A medida que el niño sale de la familia y se introduce en nuevos mundos de relación va adquiriendo una socialización de carácter secundario y unas autoimágenes más específicas.

Los padres son piezas clave en la formación de la autoimagen, ya que el niño ve en sus padres una imagen más real de sí mismo. Por otro lado la ausencia de contactos, caricias, juegos,... le deja al niño una imagen de sí mismo como de algo solamente malo e inútil.

En el centro de Educación Infantil la estimulación de una imagen positiva no puede realizarse en un espacio del día reservado específicamente para ella. La autoestima se trabaja en la etapa de Educación Infantil al recibir cariñosamente y de forma singular a cada uno de los niños y niñas por la mañana; también, cuando el educador le estimula a ir siendo independiente en colocar sus cosas y procurarse los materiales que necesita, cuando le confía la realización de una determinada tarea rutinaria o le incita a resolver un problema; cuando acepta sus diferencias con respecto al grupo, las valora como algo natural y le proporciona las estrategias y ayudas necesarias para resolver sus dificultades.

En las estrechas interacciones que el educador establece con el bebé o el niño: cariño, cuidados físicos, juego, actividades, etc., el primero se erige en figura privilegiada para el segundo. En el caso de los niños y niñas más pequeños constituye un elemento de máxima importancia el establecimiento de una relación didáctica positiva, en la que el bebé pueda confiar para la satisfacción de sus necesidades y para alcanzar una estimulación atractiva, variada y siempre adaptada en su complejidad a sus capacidades. Pero también en los últimos tramos de la etapa, una relación afectiva y cálida entre el educador y cada niño

© narcea, s. a. de ediciones

es fundamental para ayudarle a ir identificando sus sensaciones, controlando y conociendo su cuerpo, utilizándolo para expresarse, etc.

A este respecto, en la medida en que el educador anime y aliente a] pequeño, le plantee retos y le ofrezca ayuda, le facilite avanzar, valore sus logros y le ayude a relativizar sus errores, estará fomentando en él sentimientos de competencia y seguridad, haciendo que se sienta querido y valorado en su individualidad y que construya una imagen positiva de sí mismo.

El maestro también contribuye a este clima cuando no reacciona negativa o despectivamente ante la aparición de dificultades cuando le expresa afecto, cuando le reclama un esfuerzo un poco mayor, o cuando le pregunta algo a lo que puede responder. A este respecto, es igualmente valiosa la planificación y adopción de normas de funcionamiento de la clase adaptadas a las posibilidades de cada edad, siempre que se concreten de forma flexible, a la vez que estable y consistente; de esta forma se favorece, por ejemplo, que los niños y niñas vayan progresivamente a controlar algunas de sus acciones, se facilita la calidad de las interacciones en un ambiente conocido, etc.

En resumen, **la autoestima que el niño se forma es en gran parte interiorización de la estima que se le tiene y la confianza que en él se deposita.** No es posible lograr que un niño o niña tenga confianza en sí mismo si quienes le educan desconfían de que sea capaz de aprender y desarrollarse más allá de sus niveles actuales. El educador debe buscar siempre en cada niño los aspectos más positivos para resaltarlos y tomarlos como punto de partida de nuevos desarrollos. Ello es particularmente importante en el caso de niños y niñas con necesidades educativas especiales, que corren siempre el riesgo de unir a sus problemas la desvalorización social y las etiquetas despectivas, particularmente perjudiciales cuando proceden de un adulto tan significativo para ellos como es su profesor.

Es importante que el educador utilice las caricias, el lenguaje gestual, verbal, etc., para establecer vínculos de interacción con cada niño o niña. Ésta es una vía de comunicación prioritaria en las primeras edades para el establecimiento de relaciones entre el niño y el educador.

© narcea, s. a. de ediciones

3

Principios básicos: su relación con las correspondientes metodologías

1. PRINCIPIO DE ACTIVIDAD.

EL DESARROLLO DE LA ESCUELA ACTIVA, que representa el principio de utilización de los nuevos métodos en psicología, va paralelo con la elaboración de una psicología genética del niño. La aparición del movimiento de la Escuela Nueva se refleja fundamentalmente en la escuela activa. Estudiosos de la infancia que provienen de distintos campos profesionales médicos, psicólogos, maestros y pedagogos, como la Dra. Montessori, Decroly, Dewey, Kerschensteiner, Clapàrede y Coussinet entre otros defienden que los aprendizajes de los primeros niveles de la educación deben hacerse más a través de la actividad que de la reflexión.

Para estos autores la infancia es importante en sí misma y en consecuencia la educación no ha de ser una preparación para la vida sino una vida en la que la actividad tiene finalidad en sí misma. Se considera la actividad no sólo como el acto de realizar lo propuesto por el maestro sino que lo importante de la actividad es que responda a un objetivo fijado por el niño o por otra persona, pero con valoración en sí misma. El desarrollo de la teoría de Piaget ha llevado a potenciar modelos educativos, que implícita o explícitamente atribuyen una importancia primordial a la actividad organizadora y estructurante en la construcción del propio saber del niño. Estos modelos educativos en la adquisición de conocimientos propugnan la actividad del alumno como instrumento básico y exclusivo de todo proceso educativo ya que hay que facilitar situaciones para que el niño explore activamente el mundo que le rodea.

La acción es fundamental para Piaget. Observemos algunas de sus afirmaciones:

– Una operación es una acción interiorizada y coordinada con otras acciones.
– Sólo por los métodos activos el alumno alcanza su pleno rendimiento.

© narcea, s. a. de ediciones

– La enseñanza verbal es útil, si va precedida y preparada por una actividad previa.
– La escuela piagetiana es constructivista: La experimentación, la investigación, la acción, conducirán al niño a la construcción de su propio pensamiento. Aprenderá a hacer funcionar su razón por sí mismo. La cooperación es la moral en acción como el aprendizaje activo es la inteligencia en el acto.
– El trabajo en equipo y el autogobierno son esenciales en la metodología activa.
– Autonomía y reciprocidad necesitan la experiencia vivida y la libertad de investigación: acción, cooperación, autonomía, inteligencia y moral van y deben ir juntas necesariamente, pues la educación forma un todo indisociable.

El educador organizará la actividad de tal modo que no solo dé cabida, sino que favorezca y fomente las propuestas por parte de ellos y ellas, la planificación de los pasos necesarios para llevarlas a cabo y su realización. En este proceso, la intervención del educador es una ayuda insustituible que se articula en el marco de las relaciones interactivas que se establecen entre el profesional y marco de las relaciones interactivas que se establecen entre el profesional y los alumnos y alumnas. Dentro de esta organización cobran especial relevancia las actividades y las experiencias. La actividad del niño es una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida en que es a través de la acción y la experimentación como el niño, por un lado, expresa sus intereses y motivaciones y, por otro, descubre propiedades de los objetos, relaciones, etc. Esto es evidente en los niños que se encuentran en el período de desarrollo sensoriomotor, que descubren la existencia y las propiedades de los objetos a través de su acción y experimentación sobre ellos; también lo es para los niños de tres años que, a través de manipulaciones directas de los objetos o del tipo de "manipulación" mental que se da en actividades como el juego simbólico, acceden a conocimientos y los afianzan. Y es cierto también en los niños mayores de la etapa, que siguen teniendo en el juego (a acción, la experimentación y las actividades) la más importante fuente de sus aprendizajes.

El papel de los maestros en la Educación Infantil no consiste en "transmitir" contenidos a los niños para que los aprendan sino **en facilitarles la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo con sus necesidades, intereses y motivaciones, para que les ayuden a aprender y desarrollarse.**

Esta actuación del niño sobre la realidad comporta un proceso de construcción de significados que es la clave de su desarrollo y que realiza con el concurso de sus experiencias y conocimientos previos y en la medida en que se siente

motivado a implicarse en tal proceso. La actividad escolar debe ser el resultado de una motivación auténtica que exija la participación del alumno en su propia educación. Así lograremos uno de los objetivos básicos de la etapa, que el niño actúe de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismo.

El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes.

Dentro del marco constructivista, esta actividad se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. La manipulación es una de las vías de actividad, pero no la única ni la más importante. La intervención educativa es un proceso de interactividad profesor-alumno o alumno-alumno. De ahí que se hable de un proceso enseñanza-aprendizaje en el que siempre existe una interacción intencional responsable del desarrollo que se produce.

La actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y de su desarrollo. Esta actividad tendrá un carácter constructivo en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación descubran propiedades y relaciones y vaya construyendo sus conocimientos.

Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa. En el juego se aúnan por una parte un fuerte carácter motivador y por otra importantes posibilidades para que los niños establezcan relaciones significativas. Todo se realizará desde el niño, planteando problemas y situaciones concretas en las que este pueda encontrar sentido porque conecten con sus intereses y motivaciones.

Metodología activa

El principio Metodológico de actividad, desarrollado anteriormente nos pone de manifiesto la necesidad de una Metodología activa, metodología que puede llevarse fácilmente a la práctica de formas diferentes. Veamos algunas de ellas: Rincones, Talleres y Proyectos.

A) Rincones de Actividad:

Organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño. Es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos.

Trabajar por rincones quiere decir organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes:

© narcea, s. a. de ediciones

- Se permite que los niños escojan las actividades que quieren realizar, dentro de los límites que supone compartir las diferentes posibilidades con los demás.
- Se incorporan utensilios y materiales no específicamente escolares, pero que forman parte de la vida del niño.
- Se considera al niño como un ser activo que realiza sus aprendizajes a través de los sentidos y la manipulación.

Los diferentes ambientes provistos de materiales adecuados permiten que el niño pinte, trabaje con barro, se disfrace, haga teatro, cuide los animales o realice actividades lógicas, tipográficas o de cocina.

El niño examina en la escuela sus experiencias, conoce su ambiente y recupera su historia. Dentro de este proceso, las diferentes técnicas y lenguajes se emplean para verificar, para apropiarse de su realidad, para darla a conocer a los otros y también para reconocerse en los otros. Queda la estructura fascinante de la escuela articulada y rica en estímulos y materiales, pero concebida como instrumento que hace posible la investigación.

Organización del aula por Rincones

Respecto de la organización del aula por rincones, se puede establecer, a grandes rasgos, dos líneas bien diferenciadas:

a) Los Rincones, entendidos como complemento de la actividad del curso.
b) Los Rincones, entendidos como un contenido específico.

La primera forma de organizarlos implica que los niños van, en los ratos libres que les quedan, cuando acaban la labor que el maestro ha puesto. Esta manera de enfocar el trabajo no modifica el fondo de la organización de clase y del diálogo educativo que pretende establecerse; se trata de una opción que tan sólo beneficia a los más rápidos, "adaptados" y probablemente mejor dotados, que crea ansiedad y decepción en los que tienen un ritmo de trabajo diferente, ante la imposibilidad de acceder a actividades diversas. Por otra parte, los rincones que se preparan, normalmente pensados para que el niño trabaje solo (actividades plásticas, manipulativas, biblioteca...), acaban con un importante deterioro ya que son considerados como material de "semi-entretenimiento" y se les resta importancia respecto al trabajo.

La segunda opción supone un tiempo y unas connotaciones precisas, que confieren a los rincones una categoría tan primordial como la de cualquier otra actividad. Supone, de entrada, un tiempo fijo dentro del horario escolar que se dedica a ellos, así como la posibilidad de que todos los niños mediante un mecanismo preciso que el maestro prevé, puedan acceder a ellos.

© narcea, s. a. de ediciones

¿Qué hay que tener en cuenta?

- *Cada rincón ha de tener el material necesario*: ni demasiados objetos, que aturden y despistan a los niños, ni demasiado pocos, que limitan la actividad lúdica y son motivo de disputas.
- *El material ha de ser asequible a los niños*; eso no quiere decir que pongamos todas las cosas y siempre a su disposición.
- Para favorecer el uso del material y la autonomía del niño, *hay que presentarlo de manera ordenada y fácilmente identificable:* cajas, cestos..., con los símbolos, fotografías y dibujos correspondientes.
- Es imprescindible la tarea de *conservación del material deteriorado*. Es triste ver muñecas sin brazos, cuentos sin hojas, coches sin ruedas, rompecabezas a los que les faltan piezas, etc.
- *El material será estéticamente vistoso y agradable y cumplirá unas mínimas condiciones de seguridad*: limar maderas, listones, etc., para evitar astillas; comprobar que los bordes de los botes de lata no corten; emplear pintura no tóxica; no dejar al alcance del niño aquellos objetos muy pequeños o peligrosos, si el maestro no puede controlar directamente su actividad, etc.

Hemos de concebir la organización de la clase por rincones en función de las posibilidades del local, y ha de responder primordialmente a las necesidades del grupo de niños. Para cada edad hay unos rincones más adecuados y unas actividades de aprendizaje diferentes. Se procurará crear un espacio flexible y funcional, en el que sean compatibles zonas de trabajo colectivo que, en algún momento y según las necesidades, se puedan reconvertir para trabajar en taller y en zonas específicas para rincones fijos.

La clase ha de ser un lugar vivo que se ha de ir cambiando en función de los intereses y necesidades de los niños a lo largo del curso. Mediante la observación, el maestro verá qué rincones pierden interés, para renovarlos o sustituirlos por otros. Igualmente, el maestro prestará atención al material, que a menudo se deteriora, para que los rincones continúen siendo atractivos.

El tiempo dedicado a realizar la actividad por rincones varía según el criterio del maestro, pero ha de quedar muy claro que debe tener una presencia permanente en el horario. Sugerimos la primera parte de la mañana o de la tarde, por ejemplo. Por otro lado, cuando nos planteamos un trabajo globalizado centrado más en el interés y en las necesidades del niño que en las materias propiamente dichas, es posible pensar en un horario exento de rigidez, donde tengan cabida "tiempos largos", que permitan realizar los "rituales" del rincón con la tranquilidad que requieren.

Podemos organizar, en Educación Infantil, tanto Talleres como Rincones, considerando: Áreas, objetivos..., etc., así como mobiliario y núcleos básicos de actividad.

© narcea, s. a. de ediciones

B) Talleres

En su concepción tradicional, el taller se refiere a un aula específica dedicada a unas actividades concretas donde los alumnos se dirigen, periódicamente o no, turnándose con el resto de los grupos. No existen alteraciones ni en la estructura del espacio del centro ni del aula, ni en la continuidad profesor/grupo. El taller es, en este caso, una especie de "aula de recursos" de uso común.

Otra acepción muy generalizada es aquélla que remite a una distribución por talleres dentro del aula, pero no basada en una transformación total del espacio en el centro. En ella profesor y alumnos comparten siempre el mismo espacio escolar, con la diferencia respecto al aula tradicional de un planteamiento mucho más abierto; tanto en su dimensión espacial como temporal. Así, suele estructurarse un tiempo para actividades comunes y otro más amplio de libre elección en el que los niños se dirigen de forma autónoma a los distintos talleres del aula, según unas normas establecidas en común.

Talleres a tiempo parcial y total

Otra variante a considerar determina la simultaneidad de aulas y talleres, dividiéndose en el tiempo el uso de ambos. Así, por ejemplo, por la mañana utilizan las aulas cada grupo con su profesor; durante las tardes, sin embargo, el centro funciona por talleres, donde los niños se dirigen con su profesor, de forma libre o en grupos organizados previo sorteo. Hay centros en los que estos talleres actúan sólo dos tardes a la semana; en otros, un día completo. Estas diferencias no son significativas; lo que verdaderamente es importante es el hecho de flexibilizar el espacio escolar para ponerlo a disposición de concepciones menos rígidas y que posibilitan sin duda una mejora en la actividad pedagógica.

Talleres a tiempo total o Talleres integrales

Son todas aquellas experiencias basadas en la pérdida total de la idea de aula, concebida ésta como espacio de exclusivo uso, por un grupo de niños con su profesor. Las antiguas "clases" pasan así a ser lugares de utilización común, reorganizándose en ellas tanto el material, como el espacio, según las materias o actividades a que se vayan a dedicar de forma específica. Los alumnos, en grupo, van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según un horario establecido. En algunos casos los profesores no tienen adjudicado un grupo sino que se especializan dentro de un taller siendo sólo los niños los que cambian de uno a otro. En otros casos grupo y profesor permanecen estables; por eso reciben, también, la denominación de talleres permanentes.

© narcea, s. a. de ediciones

Organización del ambiente por medio de Talleres

En la organización por medio de talleres integrales, el ambiente va a tener una importancia decisiva, ya que su innovación se basa en una disposición comunitaria y abierta a los medios y esto atañe tanto al aspecto material (recursos y espacios) como al aspecto social (comunicación con el entorno). El ambiente es el empleo del espacio en su más amplio sentido. Es antes que nada una estrategia de planificación, que está a nuestro alcance y de la que nos tenemos que hacer conscientes, pues los espacios de nuestras escuelas están continuamente enviando "mensajes silenciosos" a los niños y a nosotros mismos, independientemente de que seamos o no conscientes de ello. Estos mensajes pueden ser controlados a disposición del educador.

Los entornos que nos rodean en la vida cotidiana (casas, lugares públicos, museos, etc.) condicionan actitudes y conductas por nuestra parte. Y la escuela no es ajena a este hecho. Por eso debemos poner un especial cuidado en la planificación ambiental deliberada en nuestras escuelas, coherente con nuestra metodología; como instrumento con el que se influye en las conductas de todas las personas que conviven en la escuela. Hemos de percibir, pues, un hecho clave: no se puede cambiar la escuela sin transformar antes el ambiente de la escuela. Es necesario apreciar el ambiente como instrumento que respalda el proceso de aprendizaje.

Los talleres ofrecen, además de una opción metodológica determinada, un profundo cambio en la concepción ambiental del entorno escolar; y es precisamente el clima organizacional de un centro el que va a condicionar toda la actividad escolar. Por medio de los talleres el niño desarrolla mejor las nociones espacio-temporales.

Muchas de las actividades que se realizan a través de los distintos talleres están dirigidas, de modo específico, a favorecer el desarrollo de las nociones espacio-temporales: juegos de secuencias temporales, ejercicios de ritmo, realización de historietas, etc., y aquellas que conllevan el manejo de ciertos materiales tales como calendarios, relojes de arena y de sol, etc. Todas ellas determinan la orientación del ayer-hoy-mañana o el antes-después.

El traslado de unos talleres a otros va influyendo y acelerando de modo natural el concepto espacio-temporal, aún en los más pequeños; sin embargo es necesario variar la planificación de actividades de unas edades a otras. Aquellas que son a largo plazo (proyectos complejos en su desarrollo) para los más pequeños no son aconsejables, por la pérdida de interés y el olvido.

Por otro lado, la organización del material y muy especialmente en una metodología de talleres, sólo se concibe de modo cooperativo, es decir en forma de fondo común. Al igual que en espacio, cada objeto contiene en sí mismo un potencial de aprendizaje único y diferente. Cuántas más posibilidades de aprendizaje brindemos a los niños más cantidad de oportunidades tendrán los niños de ampliar sus conocimientos de forma rica y variada.

© narcea, s. a. de ediciones

Es conveniente elegir materiales abiertos de usos múltiples y de cierta complejidad pues éstos mantienen interesados a los niños, prolongan su atención y reducen la necesidad de la presencia, ayuda y dirección del adulto. Un material es complejo cuando contiene en sí mismo un gran número de opciones de utilización; por ejemplo: bloques de construcción, materias primas a granel, una colección de cajas, varios utensilios en combinación, etc.

Por el contrario, un material simple es aquel que sólo ofrece una posibilidad de uso, por ejemplo los puzzles, los encajes, etc. Ello no quiere decir que haya que evitar los materiales simples, pues también son útiles y a los niños les resultan placenteros, pero es difícil que retengan su atención largo tiempo al ser escasa las opciones de acción. Por tanto, será importante procurar que exista un predominio en los materiales abiertos para poder ser utilizados por los niños de diferentes maneras, muchas veces insospechadas por el adulto, estimulando la improvisación y manteniendo largos períodos de tiempo el interés del niño... (Trueba Marcano, 1989).

C) Proyectos

Este es uno de los métodos más completos de la enseñanza activa y también de los más difundidos. Es obra de William Heard Kilpatrikc, profesor de Pedagogía en la Universidad de Columbia.

Kilpatrikc (1944) fundamenta su método en un conocimiento profundo del alumno, preocupándose de un modo muy especial de su dimensión social. Fue uno de los primeros pedagogos en reconocer la necesidad de adaptar la educación a las cambiantes circunstancias de un mundo en rápida evolución. Para él la educación tiene que basarse en el respeto a la personalidad del alumno. Ha de esforzarse la educación para que la actividad escolar tenga sentido y todas sus realizaciones sean de utilidad.

El plan está pensado para que el alumno ponga en el trabajo toda su capacidad, se sienta responsable y busque la superación de las dificultades. Los trabajos a realizar, para que cumplan bien su misión, han de estar conectados con la vida, y sus diferentes aspectos han de tener una coordinación natural, no artificiosamente preparada; en ocasiones, los trabajos deben tener notables dificultades, que ayuden a calibrar la capacidad y el esfuerzo. (Barquero, 1972). El proyecto así entendido es un plan de trabajo con elementos coordinados de forma natural, con sentido unitario y un objetivo concreto; debe, además, conseguir una armónica conexión entre lo individual y lo social; ha de ser realizado de forma voluntaria y debe proporcionar experiencias útiles para el alumno y el equipo.

Los proyectos han de ser interesantes y, por ello, deben responder a los principios que estimulen al alumno hacia la actividad y el aprendizaje, así como a la adquisición de habilidades necesarias para la vida. Gran parte de este

© narcea, s. a. de ediciones

interés surge cuando el proyecto nace de la misma realidad en que el alumno se mueve: su casa, la escuela, la librería donde adquiere su material, el cultivo de los campos que contempla o el trabajo en la fábrica o la oficina...

La prueba de un buen proyecto es que sea suficientemente complejo para exigir una variedad de respuestas de diferentes niños y permitir a cada uno ir a él y hacer su contribución de un modo característico y personal. La prueba ulterior es que tenga suficiente espacio de tiempo para que incluya una serie de trabajos y exploraciones y suponga un procedimiento tal que cada paso abra un nuevo terreno, suscite nuevas cuestiones, despierte la exigencia de más conocimientos y sugiera lo que haya de hacerse sobre la base de lo que se ha realizado.

Este método tiene mucho de útil en cuanto que conexiona a la escuela con la realidad circundante y prepara bastante bien al escolar para resolver problemas prácticos de la vida. El método de proyectos se inserta dentro de una Metodología investigadora y de una Metodología centrada en vivencias.

2. PRINCIPIO VIVENCIAL: LA EDUCACIÓN CENTRADA EN VIVENCIAS.

Los niños aprenden lo que viven (Filium.- Escuela de Padres Madrid)

La vida de los niños, de nuestros niños, es la fuente fundamental de aprendizaje, tal y como demuestran algunas reflexiones que reseñamos.

- Un niño que vive criticado, aprende a condenar.
- Un niño que vive con hostilidad, aprende a pelear
- Un niño que vive avergonzado, aprende a sentirse culpable.
- Un niño que vive con tolerancia, aprende a ser tolerante.
- Un niño que vive con estímulo, aprende a confiar.
- Un niño que vive con equidad, aprende a ser justo.
- Un niño que vive con seguridad, aprende a tener fe.
- Un niño que vive con aprobación, aprende a quererse.
- Un niño que vive con aceptación y amistad, aprende a hallar amor en el mundo.

Jean Dubuffet (1975) señala: "Hay en la práctica diaria de la vida corriente, una enseñanza mucho más rica que la de los libros. Las pequeñas necesidades y las acciones más humildes, los intercambios más elementales, las palabras más simples, encierran como las frutas crudas unas especies de vitaminas, que son el único elemento enriquecedor".

Celestin Freinet (1972) afirma: "En la espontaneidad de la vida por tanteo orientado el niño adquiere los medios de expresión que son las herramientas de

© narcea, s. a. de ediciones

su aprendizaje. Es el individuo el que debe forjar sus propias herramientas, adheridas a todo su ser, integrarlas en los reflejos y los automatismos profundos de su maquinaria psíquica y física. Entonces la herramienta conscientemente creada y que responde a las necesidades profundas del ser, permitirá construir sólidamente mediante sucesivos andamiajes el edificio de la personalidad"

Más recientemente Jordi Balcells Gené y Anna María Muñoz Vicen (1981) hablan de acción vivida, compartida e interiorizada…El niño vive *En*, *Con* y *Por* su cuerpo; un cuerpo que:

- Siente.
- Actúa.
- Interpreta.
- Expresa.

Queda claro, pues, la necesidad de implicar al niño en su propio proceso de Aprendizaje, de que el Educador lleve a cabo en el aula una Metodología basada en Vivencias que se adaptará, en cada momento, a la edad, nivel y características del grupo-clase. Las actividades escolares como medio para el aprendizaje, son acciones, integrantes, de la programación escolar que tienen como fin proporcionar a los alumnos la oportunidad de experimentar hechos tales como: "pensar, adquirir conocimientos, desarrollar actitudes, integrar un esquema de valores e ideales y conseguir determinadas destrezas y habilidades específicas" (Sánchez Cerezo, 1988).

La experiencia es adquirida con la práctica diaria, el contacto con el medio ambiente mediante salidas al campo y visitas a la localidad, etc. Las experiencias son los núcleos centrales de los contenidos del diseño que se deberá llevar a la práctica.

Vivencia: Fenómeno psíquico por el que el sujeto experimenta una situación determinada, de modo que él sea un elemento constitutivo más de la situación. En la "vivencia" el sujeto se implica tanto que llega a "interiorizar" lo experimentado, contribuyendo a formar su carácter y personalidad. Conviene, pues, proporcionar al niño muchas y buenas vivencias.

Investigando nos implicamos en el proceso.

Planteada la enseñanza como investigación cambiamos el concepto tradicional de aprendizaje y escuela: en el proceso investigador, el niño no sólo investiga cuando está en clase, investiga, aún más fuera de ella, rompiendo las fronteras realidad-escuela; trabajo-juego; familia-profesores-compañeros. El mundo del niño va a estar presente en la escuela, se va a introducir lo más posible, en la vida del niño. Todos trabajarán unidos: padres, familiares, profesores (los profesores conocerán el ambiente y visitarán las casas de los niños, del

© narcea, s. a. de ediciones

mismo modo que padres y familiares irán a la escuela). Pero no sólo debemos implicar a las familias en el proceso educativo, debemos implicar también a la comunida. ¿Cómo? Rompiendo las barreras existentes entre alumnos, profesores y sociedad…

La escuela debe ser algo profundo y comprometido que extienda su acción formativa hacia los problemas reales de la sociedad; ofrecerá al niño la oportunidad de estar en contacto directo con su medio, con las personas que le rodean. Este modelo de escuela pertenece al sistema abierto y presenta unas características específicas que lo distinguen de los demás sistemas, ya que, además de estar en relación con las familias y la Comunidad, brinda a los niños de la ciudad la posibilidad de conocer el medio rural, agrícola y ganadero, y a los del campo conocer mejor la ciudad y sus servicios con las correspondientes implicaciones educativas.

Los niños, desde muy pequeños, sienten una gran curiosidad por todo aquello que ven o encuentran, que forma parte de su mundo vivencial, del mundo próximo a él. Los "por qués" aparecen como connatural a ellos mismos. Por tanto el profesor deberá promover y desarrollar el interés del niño ante estas vivencias (Almenzar y Llamas, 1989: 419).

Desde el nacimiento, el niño comienza a descubrir su propio cuerpo, a explorar, a "investigar". Tonucci (1976) confirma esta tesis demostrando que la investigación es adecuada a los niños de corta edad. Los niños de las primeras edades, centrarán sus investigaciones en el conocimiento de sí mismo y su medio, entendiendo este último en un sentido más amplio (familia, calle, escuela, sociedad y comunidad... en que se desenvuelve el niño) incluyendo cuando tenga relación con él.

En los primeros años de la vida, el niño inicia la aproximación al mundo y realiza sus primeros aprendizajes. Va construyendo su desarrollo en continua interacción con el medio, a fin de conseguir el objetivo primordial de la E. Infantil: estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales.

Metodología Vivenciada. Cómo llevar a la práctica esta metodología

La clave de toda metodología radica en la figura del Educador: su papel de animador y educador consistirá, fundamentalmente, en mantener una presencia activa dentro del grupo-clase planificando las actividades: estimulando la participación de los niños, fomentando su espíritu crítico y su capacidad de razonamiento. Deberá ser un experto en dinámica de grupos y como tal, buen detector de las situaciones emocionales que se vayan sucediendo.

Entenderemos la educación como diálogo, como comunicación y el proceso educativo como una sucesión continua de «feedbacks» y de percepciones empáticas que nacen de la acción vivida, compartida e interiorizada entre Educador-

© narcea, s. a. de ediciones

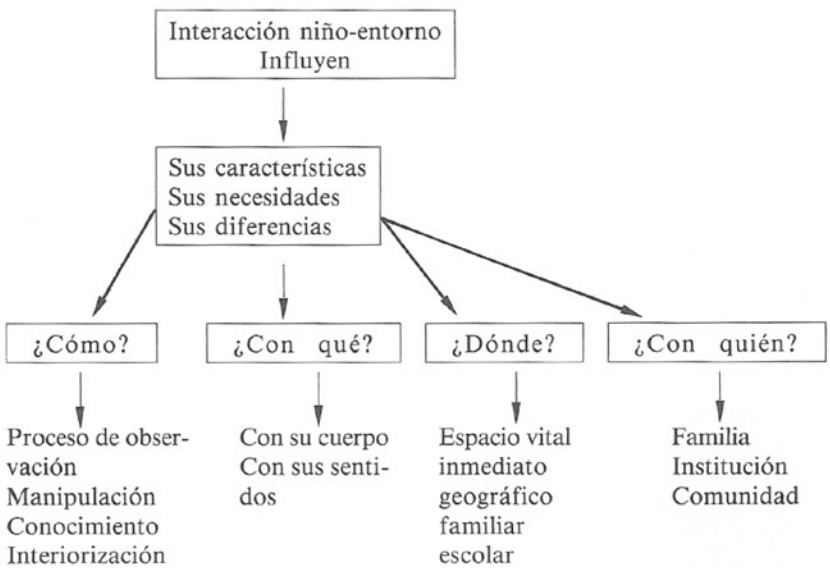
educando y educandos entre sí (Balcells Gené y Muñoz Vicen, 1981). De este modo, tanto el profesor como los alumnos comparten las mismas coordenadas espacio-temporales y se enfrentan conjuntamente a los mismos problemas y situaciones; nuestro compromiso y participación en el quehacer educativo será total procurando olvidar intervenciones mecanicistas y dogmáticas ancladas en el pasado e insertándose en la dinámica de una pedagogía liberadora que hará al hombre ser cada día más persona.

Los contenidos culturales que el niño irá adquiriendo estarán en función de su nivel madurativo, procurando en estadios superiores de la Educación, enriquecer dichas vivencias con:

- Programas flexibles y personalizados.
- Abiertos a la lectura y consulta.
- Que incorporen nuevas tecnologías.

Los aprendizajes no serán memorísticos sino significativos, incorporando los estímulos actuales a esquemas psicológicos previos construídos con las experiencias anteriores.

La función pues, de las personas próximas a él es preparar al alumno para que utilice críticamente cuanto le rodea. Observemos el siguiente esquema realizado por las profesoras Almenzar y Llamas (1989).



© narcea, s. a. de ediciones

Partiendo del área de experiencia como fuente de investigación, a través de los conceptos físiconaturales y sociales, el niño descubrirá su mundo y el mundo que le rodea. Todo proceso de investigación formal conlleva:

- Material necesario.
- Tiempo de observación.
- Tiempo de experimentación.
- Tiempo de asociación.
- Tiempo de expresión.

Se realiza con una metodología globalizada y creativa. A continuación, sugerimos actividades prácticas.

A) Centros de Interés

1. Creación del clima:

Dejamos en clase un espacio grande, libre de muebles. Lo acotamos con una línea de color visible. Nos sentamos con los niños en el suelo. En el centro del espacio acotado tendremos: tierra, agua, arena, papel y pinturas diversas. Dejaremos que los niños observen y comenten, que ordenadamente y en silencio manipulen...

En pequeños grupos observarán, analizarán y discutirán. Pasado un tiempo nos reuniremos a fin de aportar conclusiones; si éstas no son suficientes volveremos de nuevo, a **experimentar, observar** y **manipular**... El profesor orientará la observación, motivando y aportando sugerencias. Observaremos:

– Niños que quieren imponer su criterio.
– Niños que se hacen solidarios con el grupo.
– Niños dependientes de otros.
– Niños cuyas opiniones son rechazadas.

2. Psicomotricidad

– Andar con los pies descalzos.
– Marcar en la tierra las huellas de los pies y las manos.
– Introducción de ritmo.

Es importante que los niños interioricen dichos aprendizajes a través de las sensaciones percibidas, que se den cuenta que estas sensaciones recorren todo su cuerpo, que las identifiquen como propias (sensación de frío, calor, áspero, rugoso, húmedo, reposo, movimiento, etc.).

© narcea, s. a. de ediciones

Para trabajar la expresión corporal deberán expresar con su cuerpo estados de ánimo, relacionados con los elementos objetos de estudio: sensación de sed, quemarse con el agua caliente, caerle agua fría, estar empapado, etc.

3. Vivencias individuales y grupales

Ofreceremos a los niños la posibilidad de recordar vivencias anteriores: el agua, la arena... ¿Dónde están? ¿Qué experiencias anteriores tuvieron con ellas?...

Daremos a cada grupo de 2 ó 3 niños un objeto en el que se pueda transportar agua o arena a fin de que lo observen y estudien: su material, textura, forma, tamaño, color, utilidad habitual, posibilidades de otros usos, etc.

El trabajo en grupo será difícil, ya que nos encontramos con niños que inician la etapa de socialización, que se están capacitando para acciones compartidas, pero que, a veces, no logran sus deseos y pasan de una acción en común a una acción individual (Balcells Gené y Muñoz Vicen, 1981).

4. Simbolizaciones gráficas

Verbales o numéricas; realizadas sobre el encerado, mural, folios; a nivel individual o compartido.

5. Dramatizaciones

Hechas por los propios niños.

Esquema corporal: juego en grupo con los diferentes elementos... Inventarán ellos mismos el juego.

6. Elementos culturales

Al final, tras haber vivenciado, lo más posible, el centro de interés propondremos un análisis y estudio de temas culturales adaptados a los niños, según niveles de dificultad, proporcionando los materiales necesarios (libros, revistas, artículos, visitas a diferentes lugares, etc.).

B) Actividades de granja-escuela

Programadas por los profesores con ayuda de las familias e incluso, de un monitor escolar, resultan muy interesantes y vivenciales. Los niños funcionan en bloques de actividades:

– Taller-laboratorio de Ciencias Naturales.
– Taller de transformaciones.

© narcea, s. a. de ediciones

– Talleres de expresión.
– Establos.
– Huerta.
– Taller de tiempo libre.

El laboratorio o taller de Ciencias Naturales es el tronco común de donde parten todas las actividades. Se introduce al niño en un proceso de investigación del medio, jugando un papel importante la observación directa de las distintas especies de animales y plantas.

– Laboratorio de ecología: ecosistema.
– Laboratorio de botánica: plantas, semilleros, invernaderos
– Laboratorio de zoología: acuarios, terrarios, etc.

1. Taller de transformación de productos

Es un trabajo paralelo al de la huerta. Consiste en transformar las cosas que hay en la naturaleza, desde el pan y todos los derivados del cereal hasta la leche y todos los derivados lácteos, conservas, etc. Los niños trabajarán en esta transformación.

2. Talleres de expresión

– Taller de cerámica y pintura: Se va a potenciar la imaginación, creación y fantasía a través de diversas experiencias y técnicas que ayudarán al niño a expresarse.
– Laboratorio de fotografía: Se revelan, amplían y realizan montajes audiovisuales.
– Taller de teatro: Se hacen dramatizaciones, expresión corporal y montajes escénicos. Se intentará conseguir espontaneidad y dominio emocional y corporal.

3. Tareas ganaderas

Existen variedad de animales domésticos:

– Gallinero: gallinas ponedoras, gallos, pollitos, pavos, etc.
– Establo: vacas.
– Cuadra: caballos.
– Aprisco: ovejas, carneros y cabras.

En esta actividad se hace especial hincapié en los contenidos que los niños han tratado en el Área Natural. Los niños realizarán los siguientes trabajos:

© narcea, s. a. de ediciones

– Diarios: limpiar los establos, poner comida y agua, cama al que la necesite y recoger los productos (huevos, leche...).
– Esporádicos: vacunación y control sanitario.
– Periódicos: desinfección y desinsectación.

4. Trabajos agrícolas (huerta)

Ofrece a los niños la posibilidad de realizar diversas tareas agrícolas, según la estación que corresponda, con variedad de cultivos:

– Hortalizas: tomates, pimientos, coles, lechugas, etc.
– Árboles: naranjos, limoneros, nísperos, aguacates, chirimoyos, higueras, olivos, etc.

Los niños prepararán la tierra: siembra, abonado, riego, limpieza y escarde, sulfatado y recolección.

5. Taller de tiempo libre

El juego es un elemento «clave» en la vida del niño y por tanto hay que cuidarlo al máximo. El niño podrá elegir libremente las actividades a realizar. Se presentarán:

– juegos libres
– juegos dirigidos
– diferentes deportes
– biblioteca
– piscina
– otras actividades.

Los niños, a todas las edades y niveles, deben implicarse activamente en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, siendo la actividad realizada más vivencial a medida que implicamos no solo al niño sino a las personas cercanas a él: familia, comunidad, etc. Para ello los profesores debemos hacer un buen diagnóstico de los niños, de las familias y del entorno en que se encuentra enclavado el centro.

Las profesiones de los padres pueden abrimos vías de participación y colaboración al mismo tiempo que se establece un clima positivo de comunicación y diálogo.

© narcea, s. a. de ediciones

C) La casita

Observemos otra actividad basada en vivencias: maestros de infantil de Albolote, pueblecito cercano a Granada, construyeron con la colaboración de los padres de sus alumnos y otras personas del pueblo «una casita» en el patio del colegio. Los niños siguieron día a día dicha construcción, interviniendo totalmente en el proceso: desde la llegada de materiales hasta la construcción de cada una de las dependencias: instalación de aguas, electricidad, solería, etc. Cada uno de los padres colaboró, de una u otra forma según su profesión, en la construcción de la casita.

El trabajo se realizó durante el horario escolar y algún que otro sábado, los niños preguntaban por todas y cada una de las herramientas y metían las manos en el yeso, la arena, la mezcla, etc. ayudando al profesional de turno, sin temor a que les riñeran. Hacían lo que, en ese momento, debían hacer: construir la casita.

Se instalaron ventanas, muebles de cocina, fregaderos, etc. a la altura de los niños y, una vez terminada, las madres con sus hijos colaboraron en el equipamiento de enseres domésticos, menaje de cocina y demás detalles de decoración.

Es importante destacar la intervención total de alumnos, padres y comunidad: alcalde, corporación municipal, arquitecto técnico, fábricas, tiendas y, por supuesto, padres de alumnos que, como anteriormente hemos indicado, se entusiasmaron con la idea y desinteresadamente prestaron su ayuda.

Con la realización de esta experiencia, se consiguieron los siguientes objetivos (Zarauz y Reyes, 1987):

- Acercar el trabajo escolar al entorno social y que éste se inserte en la vida de la comunidad educativa.
- Tomar conciencia de pertenecer a un grupo familiar y a un entorno social (familia, barrio, pueblo).
- Descubrir la casa como centro de la vida familiar e identificar la utilización de cada uno de sus elementos.
- Participar en la vida familiar con actitudes de disponibilidad, colaboración y alegría.
- Conocer distintos tipos de trabajo y apreciar el servicio que prestan a la comunidad.
- Tomar conciencia de otros y establecer relaciones de integración, comunicación y respeto.
- Facilitar la apertura a los valores culturales de la sociedad en que viven.
- Favorecer los hábitos y esquemas de comunicación.
- Adquirir hábitos de observación visual y retentiva.
- Ofrecer al niño una motivación directa y una gran dosis de actividad lúdica que favorezcan la expresión libre de su mundo afectivo y la representación de diversas situaciones del mismo.

© narcea, s. a. de ediciones

– Favorecer la orientación espacial mediante el afianzamiento de los conceptos: arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera, derecha-izquierda, etc.
– Iniciarles en la comprensión del lenguaje de imágenes en secuencia.

Si observamos, detalladamente, el proceso, veremos que éste es un ejemplo claro de actividad basada en vivencias, ya que, alumnos, padres y comunidad se implicaron en el proceso y vivieron día a día la construcción de la casita.

Las visitas a edificios públicos: Mercados, Bancos, Cajas de Ahorros, Ayuntamientos, Diputación, fábricas, etc. así como la observación de viviendas en construcción, con entrevista a diferentes profesionales, son actividades que, bien organizadas por el profesor, pueden ser, como las anteriormente expuestas, muy vivenciales y de gran riqueza para los alumnos.

Diferentes maneras de enseñar investigando

Los profesores tratan con situaciones concretas, con problemas específicos. La clase se considera un sistema social complejo en el cual operan múltiples influencias e inciden diferentes variables. Cada profesor puede llevar a su aula bien sólo o con otros compañeros, diferentes tipos de investigación. Veamos algunos de ellos:

A) LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción pretende resolver un problema real y concreto, sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas. El objetivo consiste en mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado. El objeto de la investigación se reconoce situado en su contexto espacio temporal, intencionalmente unido al campo doxológico, el de la «realidad de cada día»; se origina a partir de la experiencia vivida como problemática por un sujeto o grupo de sujetos hic et nunc.

Para Cohen y Manion (1985) este tipo de investigación es adecuada «siempre que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica». Se trata de un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación, de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla, o modificarla hacia la innovación educativa. Se denomina «espiral autorreflexiva» o ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. El carácter cíclico significa un proceso de «espiral dialéctica», entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos se van alternando, integrándose y complementándose. La planificación del proceso ha de ser lo suficientemente flexible para poderlo modificar cuando aparezcan elementos relevantes no previstos.

© narcea, s. a. de ediciones

Veamos, a modo de ejemplo, qué actividades, acciones o problemas pueden ser objeto de Investigación-Acción, así como los pasos a seguir:

1. Identificar y clarificar la Idea General

La «Idea General» es esencialmente una afirmación que conecta una idea con una acción. Por ejemplo:

— Los estudiantes están descontentos con los métodos mediante los cuales se les califica. ¿Cómo podemos colaborar para mejorar la valoración del estudiante?
— Parece que los estudiantes malgastan mucho tiempo en clase. ¿Cómo puedo aumentar el tiempo que los estudiantes gastan en las «tareas de clase»?
— Los padres tienen mucho interés en ayudar al colegio con la supervisión de los deberes de los «alumnos» ¿Cómo podemos hacer que su ayuda sea más efectiva?

En otras palabras la «Idea General», se refiere a un estado de asuntos o a una situación que uno desearía cambiar o mejorar.

Ciertamente hay ideas que no pueden estar unidas fácilmente a las acciones de uno y que debieran evitarse, incluso aunque las encontremos interesantes teóricamente.

2. Exploración

Esta actividad se puede subdividir en:

a) *Describir* los hechos de la situación

Se necesita describir, de un modo tan completo como sea posible, la naturaleza de la situación que uno quiere cambiar o mejorar. Por ejemplo, si el problema es «los alumnos pierden el tiempo en clase», uno querrá saber cosas como:

- ¿Qué alumnos pierden el tiempo?
- ¿Qué hacen cuando están perdiendo el tiempo?
- ¿Están perdiendo el tiempo haciendo cosas similares o diferentes?
- ¿Qué debieran estar haciendo cuando están perdiendo el tiempo?
- ¿Qué hacen cuando no están perdiendo el tiempo?
- ¿Hay un momento del día de la clase o alguna serie de temas en particular en que los alumnos pierden más el tiempo?
- ¿Cuáles son los modos diferentes en que se manifiesta el «perder el tiempo»?

© narcea, s. a. de ediciones

Todos estos hechos ayudan a clarificar la índole del problema. También nos puede llevar a unos cambios francamente radicales en la comprensión de la idea original. Por ejemplo, a la luz de este ejercicio uno puede decidir que muchas de las cosas que uno pensaba que eran «perder el tiempo» no lo son, y muchas de las cosas que uno pensaba que no lo eran, resulta ahora que son «perder el tiempo».

b) *Explicar los hechos de la situación*

Habiendo recogido y descrito los hechos pertinentes uno necesita explicarlos. ¿Cómo surgen? ¿Cuáles son las eventualidades pertinentes o «factores críticos» que influyen en el estado de cosas descrito?

Al hacer estas preguntas se va desde una descripción de los hechos a un análisis crítico del contexto en el que los hechos surgen. Esto comprende:

– «Brainstorming» para generar hipótesis explicativas (una consideración de todas las ideas que a uno se le ocurren).
– Comprobación de hipótesis.

3. La construcción del Plan General

El Plan General de acción debería contener:

– Una descripción revisada de la «Idea General» que ahora puede que haya sufrido cambios, o por lo menos esté más clarificada.
– Una descripción de los factores que se han de cambiar o modificar para poder mejorar la situación, y las acciones que se han de emprender en este sentido.
– Una afirmación de las negociaciones que se tendrán que emprender.

Es probable que un profesor necesite negociar algunas de las medidas que propone con sus compañeros o un «superior». La capacidad de estos para desempeñar su trabajo adecuadamente podría depender de los efectos de los cambios propuestos. De verificarse que la única solución a la situación estriba en una «acción negociada» deben formar parte de la planificación las personas indicadas. Sin embargo vale la pena anotar en el plan general inicial qué negociaciones han de efectuarse más tarde si no se llevan a cabo ciertas acciones.

– Una descripción de los recursos necesarios para emprender las medidas propuestas; por ejemplo: materiales, aulas, aparatos, etc.
– Una descripción de las normas éticas que determinarán el acceso y la disponibilidad de la información.

© narcea, s. a. de ediciones

Se debe hacer la pregunta: ¿Se puede dar el caso que la información adquirida sobre las actividades y opiniones de otras personas pueda ser utilizada de un modo incorrecto por mí mismo y por aquellos que tienen acceso a esta información? ¿a quién podría dañar esta utilización incorrecta?

Los conceptos clave aquí son la confidencialidad, la negociación y el control. Se debería guardar la información de modo confidencial con respecto a la persona en cuestión hasta el momento en que se sepa qué se quiere hacer. En este caso se deberá negociar la posibilidad con esta persona bajo la condición de que si hay desacuerdo sobre el asunto de la publicación se debe respetar su punto de vista.

No sólo los directamente implicados en el campo de acción tienen derecho a influir en estos asuntos. Hay otros que estando poco metidos en la acción, pueden resultar dañados por una utilización incorrecta de la información. Por ejemplo, un director tendría que sufrir algunas de las consecuencias en cuanto a la información hecha pública sobre las actividades desarrolladas en las aulas de su colegio; de modo que sería necesario afirmar claramente cuáles son los derechos del investigador con respecto a la información sobre el colegio hecha pública. Por eso, el «plan general» debería comprender una descripción de unas normas éticas que hayan sido discutidas y acordadas con las personas en cuestión.

4. Técnicas

Observemos las técnicas que se pueden utilizar para recoger pruebas en las fases de exploración y control de «*action-research*», Investigación-Acción.

a) Diarios y Cuadernos de Campo

Es útil hacer un diario de forma continua. Debería contener anotaciones personales de observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones. Las anotaciones no deberían relatar sólo los «datos escuetos» de la situación, sino también dar a entender lo que se sentía al participar en ella. Anécdotas, casi anotaciones palabra por palabra de las conversaciones e intercambios verbales; de los sentimientos, actitudes, motivos, discernimientos personales al reaccionar a cosas, acontecimientos, circunstancias. Todo esto ayuda a reconstruir cómo era ese momento. Sugerimos también a los profesores que lleven a cabo su propia «*action-research*» en la clase, que los alumnos hagan diarios.

Esto capacita al profesor para comparar su experiencia de la situación con la de los estudiantes. No obstante es importante recordar que hacer un diario es necesariamente un asunto privado y personal y que la revelación de sus contenidos debiera ser bajo el control de su autor. No debería haber una «re-

© narcea, s. a. de ediciones

cogida» de diarios al final de las clases. Un modo de asegurar el control del alumno es que el profesor y los alumnos mantengan periódicas «sesiones de evaluación» después de que cada parte haya vuelto a leer sus diarios. Durante la sesión de evaluación, cada parte se sirve de las «pruebas de los diarios» para defender sus puntos de vista. Pero su «revelación» permanece bajo el control de sus autores. No obstante no hay razones por las que los diarios no puedan intercambiarse si ambas partes están de acuerdo.

Finalmente, los contenidos de los diarios debieran fecharse correctamente. En el contexto de «action-research» en la clase, al principio de una anotación se debieran citar detalles como «forma», «tiempo», «tema». Las anotaciones pueden variar en longitud y en cantidad de detalle. Probablemente debieran ser más completos en aquellos puntos en los que se piensa ejercer un mayor control y exploración.

Puntos importantes, tal vez podrían ser:

– Actividad del profesor.
– Actividad del alumno.
– Materiales.
– Metodología y relaciones de comunicación.
– Diferentes elementos del Currículum ...

b) Análisis de documentos

Los documentos pueden proporcionar una información apropiada a los temas y problemas de la investigación. Por ejemplo, en el contexto de «acción-investigación» en la clase, documentos importantes serían:

– Plan de Centro.
– Informes sobre planes de estudios. Exámenes y pruebas.
– Actas de las reuniones.
– Fichas y hojas de trabajo.
– Diseños y Programaciones. Trabajos de profesores.
– Muestras de trabajos escritos de los niños.
– Otros.

c) Pruebas fotográficas

Las fotografías pueden captar los aspectos visuales de una situación. Por ejemplo en el contexto de «*action-research*» en la clase pueden captar visualmente:

– Los alumnos trabajando en las tareas de clase. Lo que pasa a «espaldas del profesor».

© narcea, s. a. de ediciones

– La disposición física de la clase.
– El patrón de organización social de la clase. Por ejemplo si los alumnos trabajan en grupo o si se sientan solos o en filas de cara al profesor.
– La postura física del profesor y su posición cuando habla a los niños; por ejemplo: sentado a su nivelo de pie sobre ellos.

Las pruebas fotográficas proporcionan una base para la discusión con otros miembros de un equipo de «action-research» o con otros participantes en la situación que se investiga.

d) Grabaciones en cinta o video y transcripciones

En el contexto de «*action-research*» en la clase se puede usar cinta o video para grabar toda o parte de una clase.

Es importante captar algunas cosas que sean de interés y de importancia. Por ejemplo, los intercambios verbales entre el profesor y un alumno en particular durante una fase no pedagógica de la clase. Los magnetófonos portátiles con micrófonos incorporados, el profesor puede llevarlos por la clase sin problemas.

Un profesor sacará más provecho de una grabación si la escucha, la mira, y luego transcribe los episodios más interesantes y apropiados. Esto le permitirá analizar un episodio más rápida y fácilmente.

e) Observadores externos

Esta técnica puede ser útil si «el que está dentro» documenta bien «al que está fuera» para que sepa el tipo de información que ha de ser de utilidad al primero. En el contexto de «*action-research*» en la clase el «observador externo» puede recoger información y entregársela al profesor del modo siguiente:

– Haciendo fotos y pasándoselas (quizás con comentarios incluidos).
– Haciendo una grabación de video y mostrándole al profesor secuencias que considere significantes.
– Tomando notas detalladas de lo que observa y usándolas como base de un resumen para que el profesor lo lea.
– Permitiendo al profesor que le entreviste usando un magnetófono o tomando notas.

El «observador externo» puede ser un miembro del equipo de «*action-research*» operando fuera de su campo de acción inmediato; un colega que no esté implicado en la investigación o una persona externa que «visita» la escuela como consejero.

© narcea, s. a. de ediciones

f) Entrevistas

Entrevistar es un buen modo de descubrir las características de la situación desde otros puntos de vista. Es importante entrevistar a aquellos que normalmente tienen contacto con la situación. En el contexto de *«action-research»* en la clase, un muestreo de alumnos debiera ser entrevistado a menudo.

g) El comentario en vivo

Hay períodos en las situaciones más prácticas en las que un participante puede hacer una pausa y observar lo que pasa. Esto proporciona la oportunidad de hacer un «comentario en vivo» de los acontecimientos. En las situaciones pedagógicas se aplica esta técnica cuando se observa a un alumno o grupo de alumnos en una tarea.

La observación debiera continuar al menos durante cinco minutos. Intentar anotar tan literal y concretamente como sea posible lo que se dice se hace. Observar cosas como «el tono», «el gesto», etc. Mantener al comentario tan descriptivo como sea posible.

h) Triangulación

Una de las técnicas de análisis de datos más características de la metodología cualitativa es la Triangulación. El principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí.

La triangulación no es sólo una técnica para controlar sino un método más general para relacionar diferentes tipos de evidencia entre sí mismos para poder compararlas y contrastarlas. El principio básico subyacente en la idea de la triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas. Por ejemplo, como profesor uno puede comparar y contrastar apreciaciones de actos pedagógicos en la clase desde el punto de vista de uno mismo, de los alumnos y de un observador.

Al comparar diferentes apreciaciones debiera observarse donde difieren, si están de acuerdo o desacuerdo. En los casos de desacuerdo se puede comprobar confrontando la evidencia de grabaciones y transcripciones.

5. Algunos criterios para saber si existe validez

1. Trabajo prolongado en un mismo lugar

La brevedad del tiempo condiciona la recogida de datos por varios motivos. En primer lugar porque el Centro es percibido en un momento especial.

© narcea, s. a. de ediciones

No es lo mismo la primera semana del curso que la última. No es igual un momento conflictivo que una etapa de paz. En segundo lugar, porque el evaluador distorsiona y condiciona la actividad, sobre todo en los primeros momentos. La novedad de su persona, el temor o las expectativas que ha despertado, etc. son un condicionante de mayor fuerza en los comienzos. En tercer lugar, porque una realidad compleja y multifacética no puede ser captada en un tiempo breve. Finalmente, porque las características perseverantes sólo se perciben en un tiempo prolongado. Por tanto, sin ese elemento temporal que facilita tranquilidad, abundancia de materiales, consultas múltiples y condiciones espontáneas, será mucho más difícil profundizar en la descripción y el análisis.

2. Juicio crítico de expertos

Los datos obtenidos y los informes resultantes, pueden ser estudiados por expertos que no han participado en la recogida de datos ni en su elaboración. Los expertos podrían ser de la misma línea (metodológica, filosófica) o de diferente línea.

3. Separación periódica de la realidad

El distanciamiento periódico del evaluador durante el proceso, le permite tomar perspectiva y evita el peligro de su conversión en nativo. La duración de estas ausencias no debe ser larga, con el fin de que el evaluador no pierda la secuencia de trabajo y la vinculación a la experiencia.

4. Triangulación de momentos

Los investigadores se reunirán en diferentes momentos, a lo largo de la investigación, para aportar sus opiniones.

5. Triangulación de métodos

La constatación de los datos obtenidos por diferentes métodos (entrevista, cuestionario, por ejemplo) permite detectar y corregir la parcialidad de cada uno de los métodos y depurar el valor de la información. Una vez aplicados todos, el contraste de resultados permite descubrir las lagunas, los engaños, las limitaciones, etc. Una vez efectuada la triangulación, el evaluador estudiará la posibilidad de aclarar las contradicciones, las dudas o las ambigüedades en una exploración efectuada a través de alguno de los métodos.

6.Triangulación de expertos

Es fundamental contar con personas especialistas en el tema objeto de estudio para contrastar opiniones

© narcea, s. a. de ediciones

7. La triangulación de personas

La realidad del centro puede ser contemplada por profesores, padres y alumnos. Cada estamento tendrá una visión parcial de la dinámica del Centro, condicionada por las características socioculturales y psicológicas del grupo. No se deben utilizar etiquetas clasificadoras, ni siquiera las de carácter sociológico. Nos interesa, sencillamente, contrastar opiniones.

Validez externa

El primer requisito para alcanzar la validez externa es que exista suficiente nivel de validez interna. Si el trabajo no tiene consistencia interna, no será posible aplicar sus hallazgos a otra situación. Además, serán necesarios otros requisitos.

a) Similitud de contenidos. En la medida que el nuevo contexto escolar tenga más similitud con el primero, será más fácil que los procesos y los resultados tengan alguna relación. Cuanto más «representativa» sea la escuela, mayores serán las probabilidades de validez externa de los resultados.

b) Recoger abundantes datos descriptivos. Las descripciones permiten comprobar un contexto con otro. Al segundo contexto se le aplicaría la transferencia de lo encontrado en el primero. La transferibilidad depende de la equivalencia de características de los centros. Y también de la especificación de las descripciones, porque lo que se quiere contrastar no son los resultados terminales sino la similitud de los procesos.

c) Las afinidades legales. Todos los centros tienen el mismo marco curricular, los objetivos generales de la educación están marcados desde arriba, los contenidos vienen fijados por decisiones de rango superior, los procesos de evaluación están previamente definidos para todos. Todo ello permite establecer unas condiciones de transferibilidad. Nos estamos refiriendo a realidades reguladas por un cuerpo de disposiciones idéntico que, aunque deja un margen de libertad, condiciona y dirige el desarrollo de la acción.

d) Paralelismo epistemológico. Si se explicitan los supuestos epistemológicos subyacentes que llevan a presentar los procesos y los descubrimientos desde una perspectiva determinada; si se analizan con criterios rigurosos los fenómenos, si se presenta fundamentalmente la dinámica metodológica es posible abrir el camino de la credibilidad de la evaluación y de la transferibilidad de lo descubierto a otra situación similar, con tal de que no se modifiquen sustancialmente los presupuestos citados.

© narcea, s. a. de ediciones

En resumen: ¿Qué debemos hacer para conseguir diferentes criterios de cientificidad?, observemos el esquema siguiente:

Criterios de cientificidad	
Credibilidad	- Estancia prolongada en el aula - Observación participante - Triangulación - Recogida de material referencial - Grabación en video y casete - Realización de entrevistas y cuestionarios - Cuadernos de campo
Consistencia interna	- Uso de métodos múltiples - Elaboración de pistas revisión - Sesiones con investigadores externos - Uso de otros estudios del centro - Verificación de pistas revisión
Confirmabilidad	- Triangulación con diferentes métodos, momentos, expertos, etc. - Reflexión epistemológica - Diario de investigación
Transferibilidad	- Recogida de abundantes datos descriptivos - Muestreo teórico - Visita de aulas similares - Visita a las mejores aulas del Centro - Exposición de las conclusiones a distintas audiencias.

B) ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

Los alumnos, en este tipo de enseñanza, no son espectadores pasivos, sino autores de su propio aprendizaje. El niño es capaz de investigar e investigar no sólo en clase sino fuera de ella, rompiendo las fronteras entre realidad y escuela. El mundo del niño va a estar presente en la escuela y a su vez la escuela se va a introducir en la vida del niño. Alumnos y profesores irán a las casas donde los niños viven y padres, abuelos y otros familiares irán a la escuela.

De esta forma la escuela pasa a ser un lugar de encuentro para coetáneos en la que todos expresan y confrontan sus experiencias...

© narcea, s. a. de ediciones

Observemos, a continuación, los pasos a seguir para utilizar en el aula dicha metodología cualquiera que sea la edad y el nivel. Es el profesor, pues, quien, tras un buen diagnóstico de su aula, debe marcar el correspondiente nivel de dificultad:

l. Planteamiento de un problema o cuestión

El tema de investigación ha de ser motivado. Una vez decidido el tema debe el profesor mantener una charla con los alumnos a fin de despertar la expectación ante todo lo que pueden observar e investigar. Se irá procurando entusiasmar a los grupos de trabajo facilitando el que surja de ellos los asuntos a investigar. Para mantener la ilusión podemos utilizar diferentes técnicas para la presentación Inicial: Torbellino de ideas, técnica del cuchicheo, Philips 6/6... a fin de que afloren los asuntos que atraen su interés, a la vez que comprobamos el nivel de conocimientos que sobre esos asuntos tienen.

Una vez recogidas las ideas agrupamos las que se refieren a un mismo asunto procurando hacer tantos bloques como grupos de alumnos. A continuación, cada grupo elegirá el asunto que más le haya motivado.

2. Análisis de la acción a desarrollar

Una labor importante en el proceso de investigación es la de considerar cuestiones o problemas delimitando los asuntos, considerando las facetas que presentan y el modo de acceder al estudio y conocimiento de cada una de ellas; así pues, una vez que se ha determinado qué asunto va a contemplar cada grupo, se habrá abarcado un extenso campo del conjunto de aspectos que cualquier realidad presenta.

Favorecemos así la interacción entre los distintos grupos lo que además de ser formativo, evidencia características del trabajo científico, como es la insuficiencia de las ideas y resultados obtenidos por un solo sector o grupo y la necesidad de compararlos con los elaborados por otros.

La elaboración del proyecto de investigación en las etapas iniciales ha de estar sugerida y orientada por el profesor, pero a la vez, es imprescindible que participen los alumnos tomando la iniciativa hasta donde sean capaces, pues así se evidenciará el nivel de reflexión y aptitud que va adquiriendo así como sus estructuras mentales previas, de las que ha de partirse para la adquisición de futuros aprendizajes.

El profesor ha de tener conciencia de que las observaciones que se hagan van a desarrollar en el niño unas capacidades, unas destrezas y unas estructuras mentales, factores que han de contar en su formación. Así pues, no es muy condicionante en sí el conocimiento concreto de que se parta, lo que ha de contar es cómo se han integrado los nuevos conocimientos en las estructuras

© narcea, s. a. de ediciones

mentales y cómo se han hecho funcionar para que originen un modo de pensar ágil y acertado, a fin de que se posibilite en el niño la comprensión del mundo y de los hombres, de sus fenómenos y de su funcionamiento.

Para una mejor planificación de la acción docente a desarrollar resulta muy ventajoso para el profesor haber conocido y estudiado el tema que se trata en la investigación, prever los posibles asuntos que les puedan interesar, y recabar la información que después necesitarán los alumnos en su investigación.

El profesor deberá procurar hacerse con un dossier básico sobre el tema a investigar. Aunque, volvemos a repetir, lo probable es que surjan asuntos imprevistos, por lo que la labor de reunir material habrá de continuarla durante todo el proceso.

3. Formulación de Hipótesis sobre cuestiones determinadas

La utilización de un modelo de aprendizaje por descubrimiento permite el desarrollo de trabajos colectivos, en el doble aspecto de estructurar la clase en pequeños grupos que irán abordando las sucesivas actividades, a la vez que potencia el intercambio de criterios entre los distintos equipos. Por tanto proponemos que sean éstos, y no individualmente los que elijan entre los asuntos que se han concretado, el que ellos van a tratar.

A continuación ha de proceder cada grupo a concretar en una hipótesis las ideas y criterios previos que tienen acerca del asunto sobre el que se va a trabajar. No importa que las hipótesis puedan ser hasta «descabelladas»; ya que esas ideas previas, verdaderas o falsas científicamente son las reales para los alumnos y sobre ellas se han de construir los nuevos conceptos que por ser fruto de su experiencia viva, han de confirmar o rechazar las opiniones iniciales. Muchas de ellas probablemente tendrán que ser cambiadas a lo largo del proceso.

4. Definición de campos de actuación y ordenación del trabajo

A continuación cada grupo hará un estudio de los pasos que creen que han de darse para alcanzar la información que desean. El profesor presentará para ello la guía que se le solicita, pero no adelantándose a las ideas de los alumnos sino alentando, orientando, aclarando dudas y facilitando las técnicas y métodos que permitan llevar a efecto sus proyectos.

5. Reseña de un panel mural de las actividades a desarrollar

La evidencia totalizadora del conjunto de acciones a emprender y el lugar que ocupa cada una de ellas en la ordenación general, así como el grupo que va a realizarlas iniciarán un panel mural que se irá completando a lo largo del

© narcea, s. a. de ediciones

proceso con las hipótesis de cada grupo, las conclusiones a las que se lleguen, las informaciones que presenten y las muestras de las investigaciones que se hayan realizado y puedan ser expuestas para conocimiento general.

6. Labores de observación, indagación y recogida de datos

Una vez planificadas las diversas acciones a desarrollar por cada alumno, se iniciarán los trabajos de campo, para los que, frecuentemente, se facilitan unas fichas. Conforme los niños vayan adquiriendo experiencia, estas fichas serán construidas por ellos mismos disponiendo así de plena autonomía para organizar el cuaderno de campo personal.

Se irán adquiriendo técnicas de trabajo: redacción y complementación de fichas de archivo, representaciones gráficas, dibujos, esquemas, croquis, etc. Se ha de aprender a hacer fotografías, grabaciones de video y sonoras, etc. Igualmente habrá que recurrir a la información bibliográfica y documental, hacer fichas bibliográficas, tomar datos, hacer reseñas, etc.

7. Elaboración de un fichero-Registro de Fuentes, Medios y Recursos

A fin de que las experiencias adquiridas puedan ser útiles en todo momento no sólo a quien las realiza, sino a todos los demás, se ha de disponer de un fichero en el que se irán registrando los datos que se vayan elaborando, tanto los propios como los recabados en libros, informes, etc. que podrán ser consultados cada vez que se necesiten.

8. Ordenación y reflexión sobre los datos recabados

Tras la etapa de observación y recogida de datos se han de ordenar éstos y cotejarlos con otras informaciones que sobre el tema se pueden obtener a fin de completar y contrastar la labor particular; y llegar a unas conclusiones que confirmarán o refutarán las hipótesis iniciales. Posiblemente se evidenciarán cuestiones y aspectos imprevistos que abrirán nuevas perspectivas en el campo investigado.

9. Integración de las aportaciones individuales al trabajo grupal

Cada miembro aportará al equipo sus trabajos y conclusiones personales, que serán criticadas y, si procede, admitidas como parte del trabajo común. Con el conjunto de las aportaciones individuales se confeccionará un dossier en el que se incluirán las conclusiones: dibujos, gráficos, informes, fotos, muestras, etc., fruto de las aportaciones personales, pero ya integradas en un trabajo único que presentará el grupo a la totalidad de la clase.

© narcea, s. a. de ediciones

10. Exposición a la clase de las aportaciones de cada grupo

El grupo expondrá sus trabajos y conclusiones a la clase mediante dos procedimientos: por un lado expondrán en el panel el trabajo realizado; y por otro presentarán verbalmente el resultado de sus investigaciones, sometiéndose a las preguntas y cuestiones que le planteen sus compañeros a fin de que lo aprendido se haga extensivo a toda la clase, toda duda quede satisfecha y se evidencie el proceso logrado individualmente.

Las distintas funciones que estas actividades imponen deben ser desempeñadas alternativamente por todos los miembros de los equipos de modo que todos participen, nadie quede anulado, ni se constituya en protagonista exclusivo en alguno de los cometidos.

11. Debate general de toda la clase sobre el tema: Aportación de datos

12. Redacción de las conclusiones generales

Una vez que se han concluido las cuestiones estructurales que han evidenciado el proceso de investigación seguido y se han concretado los conocimientos, principios científicos y procedimientos, se redactan unas conclusiones generales y se eligen los trabajos más adecuados y representativos para su inclusión en el libro de texto que la clase va construyendo, en el periódico escolar o en la revista del colegio.

13. Toma de medidas a tenor de las conclusiones

Con frecuencia los niños tienen la creencia de la inutilidad de sus trabajos, porque ya las personas mayores lo sabían antes que ellos y han actuado en consecuencia; sin embargo, hay que llevarles a la conciencia de que no siempre es así, y ellos deben actuar de acuerdo con lo que van descubriendo para comportarse como personas inteligentes y bien formadas humana y científicamente.

Concreción de las interrogantes que han quedado sin contestar en la transcurrida acción docente por si fuera posible iniciar con ellas un nuevo proceso de investigación

15. Evaluación

Con las observaciones y anotaciones que a lo largo de todo el proceso han ido realizando profesores y alumnos, se efectuará, al final, una sesión de evaluación del proceso realizado. Sesión muy útil cara al nuevo proceso.

© narcea, s. a. de ediciones

Formula una serie de hipótesis para investigar lo que sucede en la mente del niño en cada momento, como: ¿Qué piensa un niño de cuatro años cuando juega a...? En el aprendizaje se da mucho énfasis a conceptos como "encima-debajo" y "suave-áspero", diferentes conceptos de lateralidad. Esto nos exige preguntarnos, ¿qué son estos conceptos y qué papel juegan en el desarrollo de la inteligencia del niño? ¿Cómo pasa el bebé de ser una criatura que sólo reconoce, a una criatura que recuerda?

Por otra parte, con la Investigación-Acción conseguiremos estimular a los alumnos a ser curiosos, críticos y vivaces; a que formulen preguntas. Estas saldrán de ellos y formarán parte de su forma de pensar.

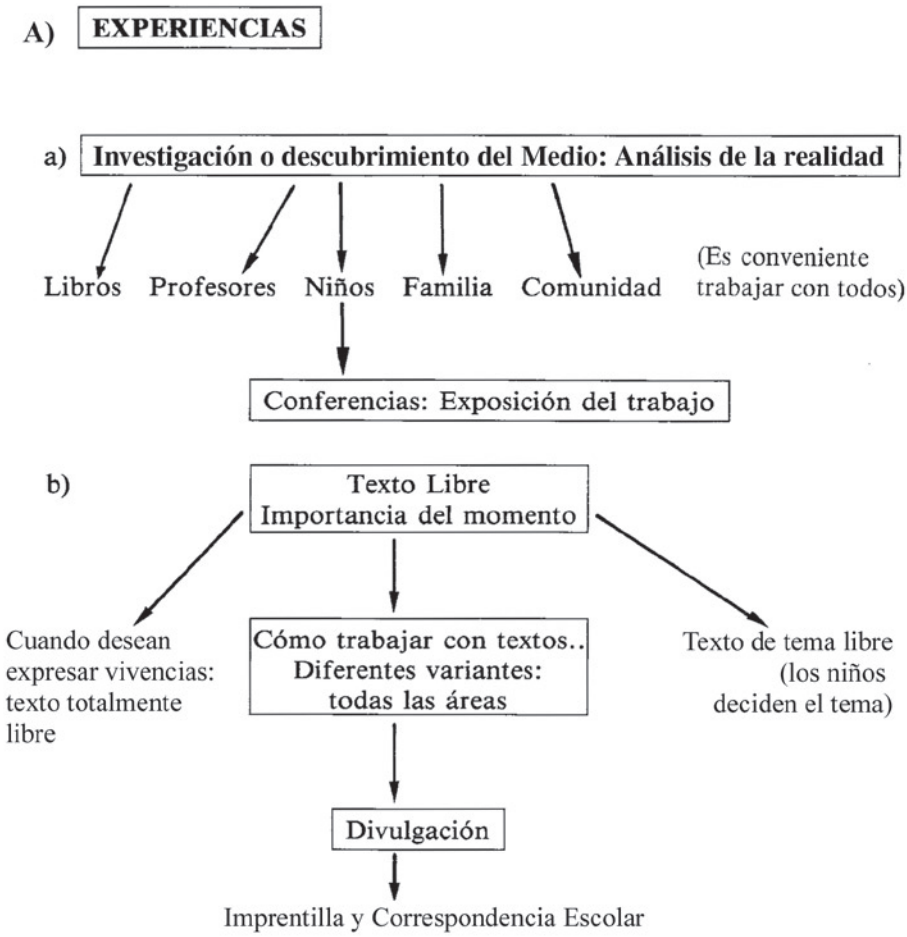
Los niños que continuamente hacen uso de su iniciativa para buscar cosas maravillosas que hacer, aprenden más en profundidad y crean mejores y nuevas ideas que aquellos que se sientan en grupo frente al maestro y esperan a que se les haga una pregunta.

C) EXPERIENCIAS

Otra manera de llevar al aula esta metodología es a través de Experiencias. Por medio de ellas los alumnos se implican en la investigación del tema objeto de estudio, con una particularidad: No siguen los pasos anteriores, ni están sujetos a un estricto rigor científico. Veamos algunas de ellas como son: la investigación del medio y el texto libre.

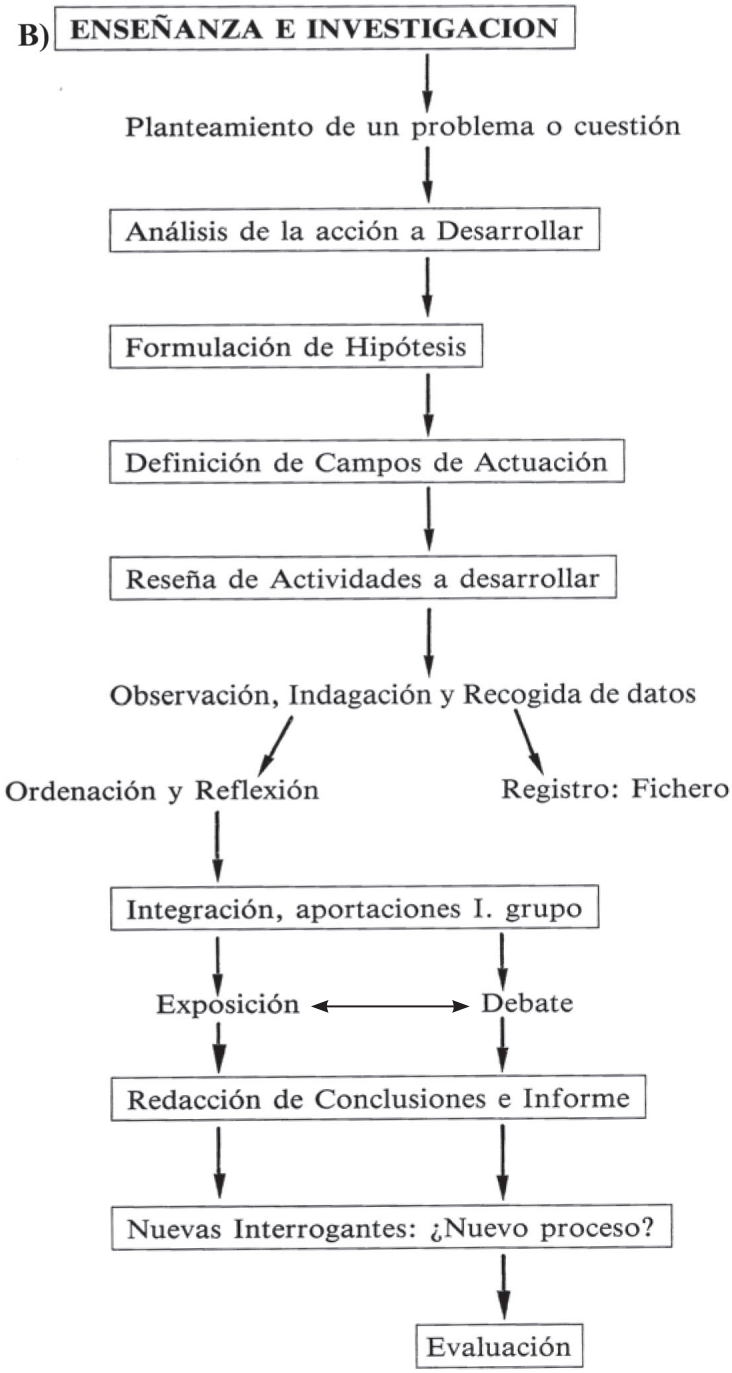
Ambas dotan al niño de unos instrumentos de captación y análisis de la realidad. Observemos los siguientes esquemas:

© narcea, s. a. de ediciones



(Es importante la presentación y divulgación de los trabajos realizados)

© narcea, s. a. de ediciones



© narcea, s. a. de ediciones

3. PRINCIPIO LÚDICO: EL JUEGO COMO NECESIDAD.

En Educación Infantil desempeña una importancia fundamental el principio lúdico, ya que el juego es una necesidad vital para el niño. El juego origina cambios cualitativos en la psique infantil, puesto que tiene para el niño un carácter semiótico y estimula el desarrollo de sus estructuras intelectuales. El juego permite al niño crearse un mundo independiente semejante al del adulto y dotarse de su propia autonomía (Mujina, 1983).

Mediante el juego el niño interpreta las pautas espacio-temporales. La ausencia de la práctica del juego priva al niño no sólo de una gama amplia de curiosidad sino también de la capacidad de saber estructurar a nivel superior. Se ha comprobado que los niños privados de la posibilidad de jugar cuando van a la escuela son incapaces de hacer construcciones secuenciales (Erikson, 1982). La actividad lúdica facilita la atención activa, la capacidad de concentración y la memorización requisitos todos para un buen aprendizaje escolar. Pero además el juego permite al niño desarrollar su inteligencia práctica y habilidad manipulativa.

El juego necesita ser cambiante, variado y dinámico. El niño necesita movilidad y libertad de movimiento. Es un error pedagógico querer mantener la atención más allá de lo que es capaz el niño; por eso el juego puede y debe cumplir una función. Desarrollar la sociabilidad del niño. Mediante el juego se integra al grupo y entra en contacto con los compañeros. Las actividades iniciadas lúdicamente se transforman en actividades de cooperación y facilitarán que el alumno aprenda a realizar la tarea escolar en equipo.

El juego cumple también una función motivadora. Existe una transferencia positiva de la motivación por el juego a las actividades escolares. Cuando se despierta y favorece la curiosidad -investigación se ha conseguido iniciar al niño en el aprendizaje escolar.

Se ha comprobado que la actuación del hombre en sus distintas actividades en muchas ocasiones es similar al modo de comportarse en los juegos durante la infancia. La historia de cada hombre está marcada por el desarrollo del juego durante su infancia, en la que el juego, constituye la principal actividad. La mejor preparación para el trabajo del mundo del adulto es ayudar a desarrollar unas condiciones adecuadas del juego en la infancia (Makarenko, 1978).

La educación a través del juego es un medio pedagógico fundamental en la Escuela Infantil. Es una llamada de atención para que los maestros desterremos de la mente del niño una concepción pesimista de la escuela como "fábrica-lugar de trabajo" (en el sentido negativo) y en su lugar sea practicada la filosofía de que la escuela es "laboratorio de vida" (como centro de vitalidad y de expresión).

Existe un número infinito de actividades que para el alumno resultan divertidas y que incluyen el manejo de aspectos que el maestro desea que aprendan los alumnos. La experiencia docente nos demuestra que cuando el maestro presenta en forma de entretenimiento el material que merece la pena conocer

© narcea, s. a. de ediciones

fácilmente el aprendizaje pasa a ser significativo para el niño. Por eso creemos que cuando los alumnos disfrutan una actividad y esta es compatible con los objetivos que creemos necesarios alcanzar, debe incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido los juegos no tienen que reducirse a una actividad adicional para aquellos que han terminado su tarea con éxito sino que pueden servir como punto de partida y como estrategia de aprendizaje en todo el proceso.

Su aplicación consigue que alumnos que previamente han demostrado muy poco interés por lo que ocurre en el aula más tarde se integren plenamente.

Mediante el juego el niño, proyecta su mundo. En sus juegos reproduce sus vivencias y relaciones con su entorno. El niño a través del juego va conociendo y perfeccionando sus capacidades. En el juego el niño descubre todas aquellas actividades que más tarde constituirán su propia vida. Es, pues, el juego el método más eficaz de aprendizaje siempre que:

– Se adapte a los ritmos del niño.
– Favorezca la actividad libre.
– Aumente la interacción y cooperación, etc.

A lo largo de la historia los grandes pedagogos, interesados por la Educación Infantil, han definido el juego como principio básico del aprendizaje en las primeras edades (Piaget, Montessori, Decroly, Hud, Aggazzi, Freinet... etc.).

Fröebel propone un modelo de educación infantil basado en el juego que cristalice en un auténtico método educativo, en el que el juego es la actividad vital por excelencia.

Estudiar el juego en Fröebel presupone estudiar lo que él llama "dones". Los dones principales son: la pelota como unidad, el cubo, símbolo de la diversidad, la muñeca, símbolo de la vida; los distribuye así: el primero es la pelota en la que estudia el tamaño, el material, la forma en reposo, como símbolo de ocupación del estudio y como símbolo del movimiento. Los dones tres, cuatro, cinco y seis los constituyen las llamadas cajas de arquitectura (cubo, prisma, etc.). El trece y último está representado por el punto. Lo simbolizan las bolas, semillas etc.

Juega con los objetos, es decir con sus volúmenes; pelota, cubo, cilindro. Con superficies como representación de los mismos: cuadrados, rectángulos de papel, etc. con las líneas como expresión de superficies longitudinales: laminillas de papel, hilos de lana, papelillos de madera, tiras de papel. Con los puntos: punteado, cuentas, semillas etc. De aquí que la aplicación del método une dos progresiones: ascendente analítica y descendente-sintética como formas simples de la actividad del hombre y aquellas en las que se transforma la materia (picado, costura, dibujo, entrelazado, recortables, encolados, guisantes, palillos, modelado, barro, etc.) (Almenzar y Llamas, 1989).

© narcea, s. a. de ediciones

Juego, Desarrollo y Aprendizaje

Considerando la importancia decisiva del juego sobre el Desarrollo y Aprendizaje Infantil debe ser utilizado en nuestras aulas como base de las actividades diarias, relacionando los centros de interés o unidades de trabajo con actividades lúdicas encaminadas a conseguir determinados aprendizajes así: realizando juegos de ficción desarrollaremos aprendizajes afectivo-emocionales, con los juegos de roles; aprendizajes de actitudes y valores; de construcción; desarrollo mental y motriz; etc.

Para ello es fundamental que el Educador Infantil prepare un ambiente enriquecido, lleno de vida; del que el niño pueda nutrirse, sintiéndose, al mismo tiempo, libre y seguro.

Metodología Lúdica

El juego es una extraordinaria fuente de estímulo, experimentación, disfrute y diversión. Mediante el juego el niño:

– Desarrolla su capacidad intelectual.
– Investiga, descubre y discrimina.
– Vivencia, elabora y supera sus conflictos emocionales.
– Incorpora y asume la cultura del grupo al que pertenece.

De ahí la necesidad de hacer del juego el centro de la actividad de párvulos de modo que durante los primeros siete años de vida se les debería permitir satisfacer esta necesidad sin límites.

Existe la tendencia a disociar el juego del trabajo, considerándolas actividades incompatibles, "sin embargo, la situación ideal para aprender es aquella en la que la actitud es tan agradable que el que aprende la considera a la vez trabajo y juego". (Garzón y Martínez Camino, 1986: 70).

Desde esta perspectiva no es de extrañar que la práctica de los *rincones* sea una propuesta de trabajo totalmente en consonancia con el planteamiento que aquí hacemos. En el trabajo por rincones, los diversos espacios en que la clase se organiza son considerados rincones de juego-trabajo. En ellos se trata de crear un medio estimulante que provoque la actividad del niño sobre los objetos. El arte de enseñar empieza por ofrecer a los niños situaciones y materiales estimulantes que generan ideas y actitudes creativas y edificantes.

El niño a través del juego (escondite, saltar las gomas, juego de pelotas... y disponiendo de objetos reales), estructura el conocimiento en sus tres variantes de forma que al tener una finalidad lo que hace, y un sentido, hace un uso "constructivo" de los objetos, no siendo una mera manipulación consistente en tirar, empujar o arrastrar sin motivo.

© narcea, s. a. de ediciones

En un programa basado en la teoría de Piaget no habría distinción entre contenidos y procesos, de modo que cuanto más variados e interesantes, sean los contenidos, más relaciones establecerá entre las cosas, relaciones que no se limitarán al ámbito cognitivo y lógico, si no que por la propia naturaleza del pensamiento infantil invadirán el área afectiva, de las relaciones sociales, etc. (García Larraurí, 1991).

La metodología lúdica es aquella que tiene como principal herramienta de trabajo el juego. Gracias a él los niños adquieren el complemento de madurez que necesitan y la profundización en los conocimientos que les serán necesarios para abordar otras etapas de su desarrollo.

¿Por qué una metodología lúdica?

Propondremos como mejor metodología la lúdica porque mediante ésta permitiremos al niño que:

– Explore y describa.
– Goce de la recreación.
– Exteriorice pensamientos, impulsos y emociones.
– Realice cosas que en el mundo adulto no puede.
– Mejore sus facultades generales.
– Consiga mayor equilibrio emocional, fortalecimiento de voluntad y aumento de responsabilidades.
– Desarrolle su imaginación.
– Mejore el espíritu de superación y socialización.
– Impulse su capacidad creadora.
– Agudice el equilibrio mental.
– Interprete la autoridad y las reglas, etc.

El juego y su relación con el desarrollo del niño

El papel que ocupa el juego en el aprendizaje es muy importante. Por ello el juego debe estar presente en todas las actividades docentes que se destinen a los pequeños; pero para llevar a cabo esta dualidad juego-desarrollo del niño es preciso conocer a los alumnos con los que estamos trabajando para saber el modo en que podemos combinar los diversos aspectos de la vida del niño:

- Juego y desarrollo cognitivo.
- Juego y desarrollo socioafectivo.
- Juego y desarrollo motor, etc.

¿Cómo debe intervenir el profesor?

La escuela tiene espacios reservados, enriquecidos y acondicionados, para que el niño juegue. En este medio el maestro desempeñará distintas funciones:

© narcea, s. a. de ediciones

– Será un observador y vigilante de los descubrimientos del niño. Aquí el niño propone y ejecuta la búsqueda de algo.
– El profesor, sin disminuir la libertad del niño, estimulará la evolución de éste hacia una actividad funcional. Apoyará los comportamientos de los niños.
– Los niños introducen sus proposiciones y las llevan a cabo. El maestro participará en las actividades. Se debe permitir al niño un comportamiento natural y conseguir su progreso.

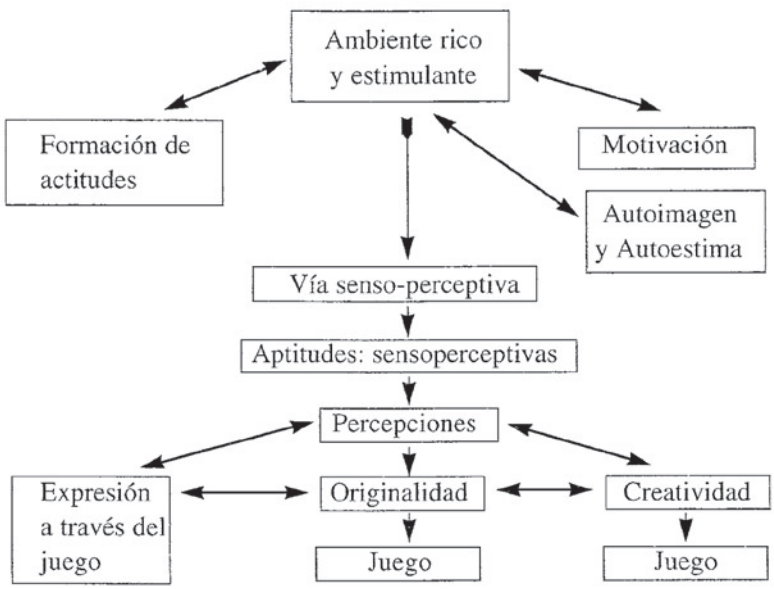
Las actividades deben ser desarrolladas en un **ambiente afectivo seguro y agradable**.

Para que el juego sea realmente educativo debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

– Debe permitir el desarrollo global al niño, mientras éste se divierte.
– Debe suponer un reto al niño, pero un reto que pueda superar.

Evitaremos que en los juegos siempre sean los mismos niños los que destaquen. Diversificaremos los juegos, con objetivos distintos y **daremos más importancia al proceso que al producto final**

Modelo basado en el juego



© narcea, s. a. de ediciones

Para que el niño aprenda y se desarrolle mediante el juego se necesita un ambiente estimulante y rico, donde el niño se encuentre a gusto consigo mismo y con lo que hace. Este ambiente motivante debe ser creado por el profesor que deberá presentarle juegos que le interesen al niño y que al mismo tiempo le ayuden en su desarrollo. Para crear este ambiente será importante la utilización de un material vistoso y atrayente para el niño, material que éste podrá observar, manipular, transformar, etc. De este modo, el niño se irá relacionando con los demás y desarrollará su creatividad.

En resumen, el aula debe ser un gran juego en el que profesores y alumnos, día a día, vivan felices y desarrollen su creatividad.

4. PRINCIPIO DE GLOBALIZACIÓN

La renovación didáctica ha ido pareja a la exploración del niño y sus potencialidades. De este modo se ha puesto de manifiesto una nueva modalidad de aprendizaje: la globalidad.

A principios de nuestro siglo, Piaget caracterizó el pensamiento infantil de global a sincrético; en virtud de esta manera de pensar, el niño percibe los objetos como un todo, llega al conjunto con facilidad y no así a los detalles y cuando distingue aspectos de la totalidad, lo hace por yuxtaposición siendo todavía incapaz de percibir relaciones.

Se han hecho numerosas observaciones respecto al sentido globalizador de la psicología infantil; concluyendo que en la creación infantil los niños comienzan por la reproducción de objetos totales o conjuntos (un hombre, una casa, unos niños jugando un partido) y nunca descienden al detalle pintando por ejemplo una mano, una pierna o un zapato.

Con estos fundamentos psicológicos, había que buscar un procedimiento didáctico basado en esa función globalizadora del niño. Dicho procedimiento da al traste con la tercera regla cartesiana (recordemos el método de Descartes) según la cual "debemos conducir adecuadamente nuestros pensamientos, comenzando por las cosas más simples para ascender poco a poco, por grados, al conocimiento de las más complejas".

Si se quiere salvar esa regla es necesario revisar los conceptos de simple y complejo, puesto que lo que es simple para el adulto, rotundamente se puede afirmar que no lo es para el niño.

A partir del principio psicológico de la globalización, se pretende, pedagógicamente, un nuevo modo de facilitar al niño su encuentro con diferentes aprendizajes. La reflexión sobre cada uno de ellos nos llevará a un mejor trabajo de tipo práctico en nuestra relación con los niños, sobre todo en los primeros años.

© narcea, s. a. de ediciones

El niño progresa en sus experiencias, y conocimientos gracias a la insaciable avidez de saber, de poseer, que le caracteriza. Los primeros meses de su vida vienen a ser como una fase de acumulación de sensaciones y preocupaciones de todo tipo. En una segunda fase constructiva el niño va agrupando todos esos elementos acumulados, intenta elaborarlos y establecer relaciones. Finalmente en una tercera etapa, ya es capaz de elaborar, hacer interpretaciones propias, preguntar sin cansarse, buscando hallar en la respuesta del adulto la confirmación de lo que él ha elaborado.

Pero ¿cómo capta el niño la realidad externa? ¿Cómo es esa manera de hacerse con el mundo, de aprehenderlo? Psicólogos y pedagogos coinciden en afirmar que el alumno de infantil ve las cosas como le interesan, en su totalidad. Todo hombre tiende a ver aquello que atrae su interés, y el niño, como se siente interesado por todo, realiza percepciones generales "en bloque": Son visiones sincréticas. El sincretismo es una forma de pensamiento, mucho más acentuado en la infancia: La visión de la silueta global precede a la visión del detalle... El niño realiza percepciones generales, en bloque, para inmediatamente centrarse en la parcela que le interesa.

La escuela debe acercar lo interesante al niño, fomentar su interés para que no decaiga, sino que, por el contrario, se potencie. Para ello habrá de proporcionarle situaciones motivantes que desplieguen su actividad; un clima de juego, movimiento, lenguaje, alegría y entusiasmo, que el pequeño tratará de expresar de todas las maneras posibles; proporcionarle ocasiones para enriquecer sus sentidos, lo que le ayudará a explorar y descubrir...

Esto implicará la exigencia de un dinamismo en el propio educador, fiel y atento siempre a los intereses del niño, para no anularlos, sino potenciarlo, fomentarlos... Dinamismo, que, exigirá flexibilidad para ser capaz de cambiar nuestro propio programa en función de lo que interesa al pequeño... ayudando al niño a desarrollar su personalidad y no a adquirir conocimientos o aprendizajes ajenos a sus intereses y necesidades.

Decroly (1932) relaciona el interés con la curiosidad y ésta con la necesidad. La curiosidad pone en tensión los órganos sensorio-motores y mentales, con objeto de satisfacer la necesidad en un plazo mínimo. Todo lo que provoca curiosidad puede, también, ser considerado como suscitador de interés y viceversa, con lo cual se comprende que el interés se declare expresamente signo de necesidad e instinto. La curiosidad y el interés son, pues, dos aspectos de un mismo fenómeno, o sea, el signo común que indica la existencia de una necesidad instintiva o adquirida, o de un sentimiento.

Esta idea de subordinación del interés a la necesidad es particularmente característica de la concepción de Decroly, hasta tal punto que ella determina sus importantes concepciones metodológicas.

© narcea, s. a. de ediciones

Concepto de Globalización

Es la aptitud natural que todos poseemos (aunque en diverso grado) de captar el mundo externo como un todo indistinto, un conjunto confuso, del que disociamos cada uno de sus elementos, solamente bajo el influjo de un estímulo afectivo (necesidad, tendencia, sentimiento, etc.).

La expresión "globalización" designa el hecho Psicológico por el cual el niño percibe el todo antes que las partes que lo constituyen. Es equivalente a "sincretismo", "esquematización", "conocimiento global".

Es preciso distinguir, no obstante, entre conocimiento global y conocimiento sincrético. El conocimiento global es un conocimiento imperfecto, superficial, de un objeto visto en sus aspectos más generales; el sincrético, es un conocimiento pleno, racional, reflexivo, sistemático y científico. Dice Piaget (1975): "El conocimiento sincrético es conocimiento propio y verdadero, consciente y, por lo tanto fácil de hallar en el adulto y en el niño que está superando el estadio egocéntrico". En cambio la globalización, llamada "impropiamente" conocimiento globalista, no es verdadero conocimiento porque no capta el objeto de modo consciente, sino sólo de un modo instintivo. Decroly lo llama "conocimiento por fisonomía". El contacto global es un modo de adaptación al ambiente, no gobernado por el intelecto; es un modo de adaptación al ambiente, no gobernado por el intelecto; es un dirigirse hacia las cosas sin conocerlas verdaderamente, solamente sintiéndolas de algún modo. Pero, a diferencia de los animales, en el hombre el conocimiento global o instintivo (o por fisonomía como lo llama Decroly) puede pasar a niveles superiores y transformarse en conocimiento pleno en el orden racional. Y éste es el paso que debe realizar la escuela."

Enseñanza Globalizada: Características

Stocker (1964) distingue enseñanza global y enseñanza globalizada: la enseñanza global puede realizarse dentro de una sola materia, es decir, todo proceso natural de aprendizaje bien realizado es global. El procedimiento metodológico en este tipo de enseñanza (Pérez y Aguado, 1985) consta de tres fases:

1. Momento global o sincrético.
2. Momento analítico o de investigación.
3. Momento sintético.

La globalización o enseñanza globalizada procurará la supresión de demarcaciones entre las diferentes áreas. Es importante, al tratar la globalización, tener muy claro **el concepto de interdisciplinaridad** a fin de no inducir a confusiones. Veamos algunas definiciones:

© narcea, s. a. de ediciones

Cobo Suero (1986): "Interdisciplinaridad es el conjunto de interacciones existentes y posibles entre las disciplinas en el ámbito de los conocimientos de los métodos o del aprendizaje de las mismas".

Scurati y Damiano (1977): "La interdisciplinaridad se entiende como el planteamiento mediante el cual el análisis disciplinario se mantiene fiel a la naturaleza integral de la experiencia vivida".

Es una hipótesis de respuesta, didácticamente significativa a algunas de las características más sobresalientes de la cultura actual y del estudiante de nuestros días. En resumen, implica integración de disciplinas, interrelación entre disciplinas: del mismo área, de áreas afines, de áreas distintas y de áreas polares.

Si analizamos ambos conceptos: globalización e interdisciplinaridad, observaremos que la verdadera globalización incluye la interdisciplinaridad, no al contrario.

Características de la Enseñanza Globalizada

a) Deberá estar centrada en cada uno de los niños: Enseñanza individualizada.
b) En estrecha vinculación con sus intereses (distintos de un lugar a otro, de unos niños a otros).
c) Pondrá al alcance del niño la totalidad objetiva de la realidad material de la vida.
d) Su entorno, social y cultural, respetará, en todo momento, el modo de trabajar, la psicología y los deseos del niño.
e) Procurará desarrollar al máximo las capacidades que día a día el niño va poniendo a juego.
f) No habrá en este tipo de enseñanza, distinción analítica de aprendizajes.
g) El profesor deberá partir del estudio de la mente infantil) Las actividades no se rompen por sectores. Se persiguen unos objetivos globalizadores, de carácter inmediato y práctico.
h) Se prepara para el niño un ambiente rico en estímulos nuevos e incitantes.
i) La observación ocupa un lugar importante en el desarrollo del niño y por ello siempre que sea posible se observará aquello que interese "in situ".
j) Esta metodología requiere de una cuidada preparación, en la que se siguen unos pasos rigurosos y no tiene lugar la improvisación.
k) Los intereses y conductas que manifiesten los niños ante los objetivos que se hayan marcado, darán la pauta a seguir en dicho proceso. (Gervilla, 1989).

© narcea, s. a. de ediciones

La Globalización de las Situaciones de Enseñanza y Aprendizaje

La realización de aprendizajes significativos tiene una función fundamental para el desarrollo de los niños. Es por ello por lo que el Centro de Educación Infantil debe plantearse el "cómo" enseñar en una perspectiva que facilite dicha realización. En este sentido, la adopción de una perspectiva globalizadora parece adecuada para conseguir este propósito. En el Diseño Curricular Base se entiende que el principio de globalización supone, ante todo, que el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende, sino que es el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido.

Es pues, un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer y que será tanto más fructífero cuanto que permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados.

Adoptar un enfoque globalizador, que priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parta necesariamente de la motivación y de la implicación de los pequeños.

Tratar los contenidos de la etapa de Educación Infantil desde una perspectiva globalizadora supone proponer a los niños secuencias de aprendizajes, elaboración de proyectos y resolución de problemas que hagan posible, o, mejor aún, que requieran el concurso simultáneo o sucesivo de contenidos de distinto tipo (de procedimientos, relativos a hechos y nociones, actitudes y normas) y/o de contenidos propios de distintas áreas.

En un sentido amplio, se trata de proyectos que respondan a su interés y para los que sea posible detectar una finalidad clara, que tenga sentido para ellos. Cuando el niño está inmerso en un determinado proyecto, no es consciente de estar adquiriendo vocabulario, conociendo el medio, o adquiriendo una mayor autonomía personal. Sus objetivos se relacionan con la resolución de una tarea que exige su participación activa y entusiasta. Pero para que ello ocurra, el profesor sí debe saber qué y en qué profundidad se está trabajando en cada momento.

Quiere esto decir que una parte importante de su tarea como docente deberá dedicarla a la planificación y puesta a punto de proyectos y actividades que respondan a un enfoque globalizador, así como a organizar su intervención de forma que se ajuste al proceso que siguen los pequeños, a sus intereses y propuestas, a sus avances y retrocesos. (M.E.C., 1989).

Metodología globalizada

El conocimiento de la realidad que se lleva a cabo en una situación de aprendizaje constituye un proceso activo en el que el niño: comprende, interpreta, es-

© narcea, s. a. de ediciones

tablece relaciones, etc., a partir de conocimientos previos. Este proceso se hace más complejo a medida que se van añadiendo nuevas informaciones, abordando nuevas parcelas progresivamente más complejas. Para que esto ocurra:

– El objeto de conocimiento debe ser claro.
– El sujeto debe poseer unos conocimientos previos e implicarse, lo más posible, en el proceso.
– Las actividades serán motivadoras.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta la multitud y diversidad de disciplinas que giran en torno a un objeto cuando pretendemos estudiarlo en su totalidad y tratar de integrarlas lo mejor posible.

Estudiar la realidad implica valorarla, estableciendo criterios y adoptando posturas personales ante determinadas opciones, a fin de actuar y responder a los problemas que plantea.

Globalización e Interdisciplinariedad: Concepto.

Antes de definir los conceptos globalización e interdisciplinariedad, veamos el significado de algunos términos:

Globalización: La expresión globalización designa el hecho psicológico por el cual el niño percibe el todo antes que las partes que lo constituyen. Equivale a «conocimiento global.»
Sincretismo: Designa el estado perceptivo: El pensamiento del niño es sincrético y no analítico.
Integración: Debemos evitar presentar a los alumnos los conocimientos fragmentados, ofreciéndoles la realidad de forma integrada: Ciencia integrada.

Tras lo anteriormente expuesto podemos definir la globalización como: Enseñanza encaminada a la percepción de totalidades.

Globalizaremos siempre que, de una u otra forma, el niño perciba totalidades siempre que organicemos la enseñanza con un criterio totalizador y unitario. Hay que dar respuestas unitarias a problemas reales. Responder unitariamente a la vida.

Fundamentación

Esta Metodología se fundamenta:
a) En la Psicología infantil (el niño percibe el todo antes que las partes que lo constituyen).

© narcea, s. a. de ediciones

b) Es una enseñanza centrada en los problemas, intereses y necesidades del niño.
c) Hay que dar respuestas unitarias a problemas reales.
d) Necesidad de una formación general fundamental.

Centros de Interés y Núcleos generadores

Los Centros de Interés son temas centrales de gran significación, capaces de promover actividades educativas. Son aquellas Ideas-fuerza que motivan e incitan al aprendizaje: Actúan a modo de Imán, que atrae e inscribe en su ámbito todos los aprendizajes. Otros significados dados a este término son:

– Unidad Didáctica.
– Tópico.
– Proyecto.
– Centro de Actividades, etc.

Núcleo Generador: Es aquel que surge espontáneamente en clase y en el que, sin el profesor pretenderlo, se centra inmediatamente el interés: un juguete, un animal que lleva alguno de los niños, una noticia que surge, etc. Metodológicamente el profesor ha de estar muy bien preparado y ser muy creativo a fin de adaptarse rápidamente a la nueva situación y conseguir los objetivos propuestos...

Características del proceso globalizador

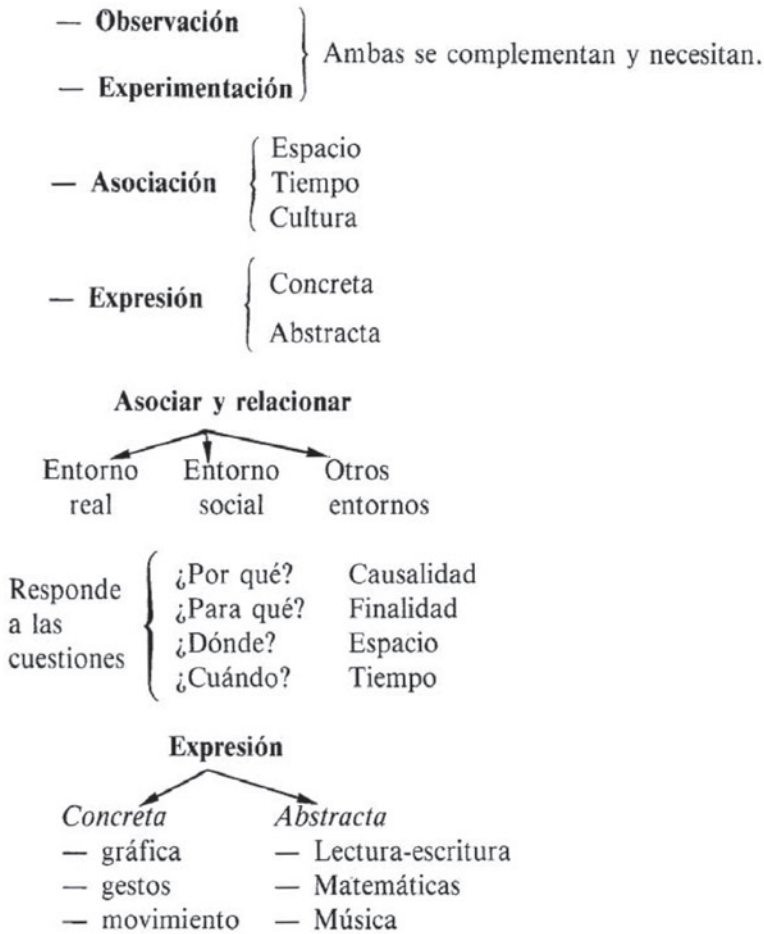
– Estrecha vinculación con los intereses de los niños.
– Centrado en cada uno de ellos: Individualización
– Desarrollo de las capacidades hasta donde sea posible.
– Relación con la vida: Entorno social y natural.

Objetivos

¿Qué pretendemos?

Observemos el esquema siguiente: Llevar al niño a un desarrollo, lo más completo posible, de todas sus capacidades. ¿Cómo? A través de los procedimientos que se describen.

© narcea, s. a. de ediciones



Metodología

La metodología de la globalización pretende: explorar el mundo de los niños, a fin de ayudarles a: descubrirlo, observarlo, analizarlo, interpretarlo y criticarlo.

Dicha metodología consta de las siguientes fases:

1º. Partiendo del mundo de los niños intentaremos el Compromiso Grupal con su mundo a fin de lanzar el Núcleo Generador.
2º. Investigación y Desarrollo interdisciplinar.
3º. Síntesis Creativa con dos fases importantes: expresión de hallazgos y comunicación de vivencias.

© narcea, s. a. de ediciones

En la primera fase es importante centrar al grupo en aquello que alguno o todos viven para convertirlo en el centro de interés grupal, intentando que el niño se implique y comprometa con dicho centro de interés.

Al final de esta fase tendremos organizado un plan de trabajo en el que, partiendo de vivencias y a través de la Investigación y Experimentación, el niño se acercará comprensivamente a su mundo mediante un proceso global.

En la segunda fase, hay un momento de gran importancia: **El desarrollo interdisciplinar** en el que se trabajarán interrelacionadamente las diferentes disciplinas del plan de trabajo.

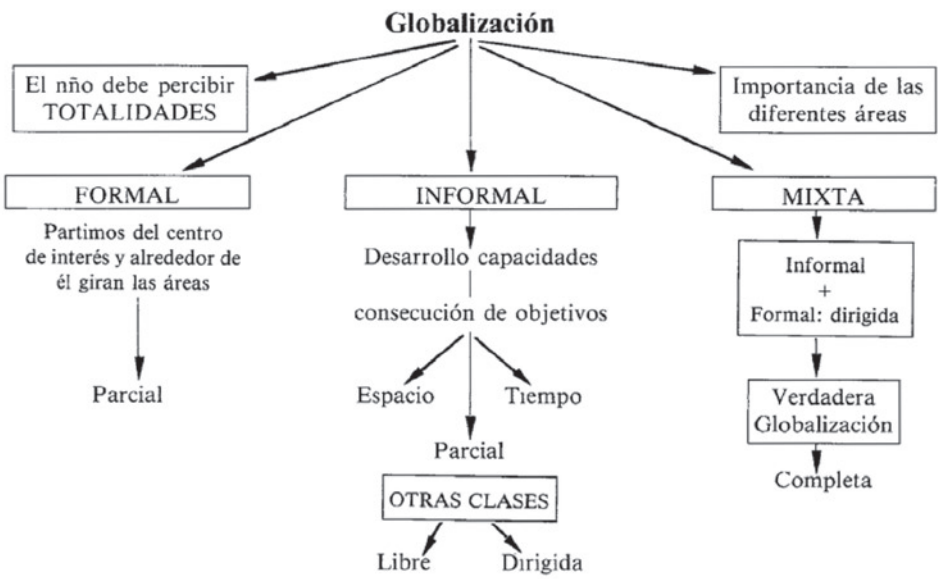
Con el último paso, la síntesis creadora, se cierra el proceso metodológico, comunicando lo que se ha aprendido.

Lo importante de este paso es que se comunique todo lo que se ha hecho, vivenciado, etc. La «cantidad» de conocimientos no importa, lo fundamental es reconocer el esfuerzo de búsqueda realizado para que cada uno, según su nivel, saque todo lo que hay dentro de sí mismo.

Clases de globalización

La elección de un tipo u otro de globalización estará en función de los alumnos, de los objetivos que pretendemos conseguir en nuestra clase...

Observemos el siguiente gráfico:



© narcea, s. a. de ediciones

Globalización normalizada o formal

Está basada en los centros de interés analizados por Decroly, pero se diferencia de éstos en la realización práctica; ya que los contenidos culturales implícitos adquieren más importancia para el profesor que los propios objetivos y se descuida la preparación de capacidades básicas como son el desarrollo de la observación, experimentación, asociación y expresión. Para realizar esta globalización de forma correcta, no debemos olvidarnos que nuestra finalidad fundamental es formar la personalidad infantil; para ello debemos centrarnos en el desarrollo de capacidades, de objetivos generales, de desarrollo. Para conseguir este fin tendremos en cuenta las posibles aportaciones de las áreas al centro de interés, sabiendo que los contenidos interdisciplinares deben ser tomados como medios para conseguir lo que pretendemos.

De forma esquemática, tendríamos que tener claros los objetivos generales, de desarrollo... Para conseguir este fin tendremos en cuenta las posibles tentarán conseguir a partir de los centros de interés procedentes de su medio familiar, social o cultural; veremos las posibles aportaciones de las áreas; organizaremos las actividades seleccionándolas en función del aprendizaje del niño e intentaremos crear nuevas situaciones educativas ya sean provocadas, espontáneas o naturales. Por último, y tras observar el comportamiento de los niños y sus distintas producciones, gráficas o manuales, evaluaremos qué se ha conseguido, qué no y por qué.

Globalización informal

En ésta hay que tener muy claros los objetivos que se quieren conseguir y organizar las actividades encaminadas a conseguirlos. Para ello necesitamos: un tiempo destinado al desarrollo **de capacidades**. Siempre que se persigan objetivos y el niño perciba totalidades podemos decir que existe globalización. Así, estaremos globalizando cuando: hagamos juegos destinados a desarrollar la capacidad de observación, en los que el tiempo, el espacio, la orientación, el ritmo, etc., jueguen un papel importante.

Tambien necesitamos un tiempo destinado al desarrollo **de hábitos de conducta**.Lo que pretendemos es que el niño tenga un nuevo sistema de:

- organización del tiempo
- relaciones de convivencia
- formas de jugar, trabajar
- relaciones con los objetos, etc.

Por último necesitamos un **espacio**: Es importante tener en cuenta el espacio en el que se desarrollan las actividades. Los objetivos fundamentales en este tipo de globalización son:

© narcea, s. a. de ediciones

– Desarrollo de capacidades básicas y
– Compensación de deficiencias importantes para desarrollar mejor determinados centros de interés.

Globalización mixta

Es la forma más completa de llevar a la práctica la globalización. El profesor que la lleva a cabo empieza realizando la de tipo informal con lo cual atiende el desarrollo de capacidades básicas y compensa en los niños algunas deficiencias, para después realizar la globalización normalizada o formal.

Existen otras clases de globalización, como son la globalización libre y la globalización dirigida.

Globalización libre

El profesor que la práctica no globaliza todas las materias sino que se basa en las experiencias infantiles surgidas de manera natural y que provocan la conversación libre sobre un tema no previsto en el programa ni propuesto por él.

Globalización dirigida

Se organiza toda la enseñanza aprendizaje dentro de unidades de experiencia amplias. Esta forma de globalizar exige del profesor:

– El conocimiento exacto del nivel evolutivo del niño.
– La elección de totalidades vitales.
– Selección de medios y métodos de trabajo.

Coincide con la globalización formal, aunque suele organizarse mejor y más en profundidad: Es dirigida.

En resumen, cada profesor deberá plantearse tras un diagnóstico de su grupo de alumnos y analizando las diferentes situaciones qué tipo de globalización ha de elegir: ¿Informal? ¿Formal? ¿Mixta? Analizemos de nuevo:

Globalización Informal

1º) Objetivos a conseguir
2º) Actividades encaminadas a conseguirlos

Dichos objetivos pueden ir encaminados a:

a) Desarrollar capacidades como la observación, experimentación, asociación, expresión y creatividad.

© narcea, s. a. de ediciones

b) Desarrollar hábitos: por ejemplo la Socialización o hábito de convivencia (formas de jugar, trabajar...)

Globalización Formal o Normalizada

Características:

1º. Organización de centros de interés
2º. Preparación de capacidades
3º. Coherencia entre 1º y 2º

Globalización Mixta

1º. Preparo capacidades (objetivos).
2º. Organizo centros de interés (contenidos).
3º. Realizo 1) y 2) de forma simultánea.

Interdisciplinariedad

La definición más aceptada, como hemos visto anteriormente, es aquella que presenta la interdisciplinariedad como la integración de disciplinas. (Scurati y Damiano, 1977): «El planteamiento mediante el cual el análisis disciplinario se mantiene fiel a la naturaleza integral de la vivencia.»

También existen otros conceptos afines. J. Piaget realizó una clasificación significativa según la cual habría tres tipos de interdisciplinariedad (Palmade, 1979):

– *Multidisciplinariedad*: cuando la solución de un problema exige el uso de informaciones procedentes de distintas ciencias, sin que por esto dichas ciencias resulten afectadas.
– *Interdisciplinariedad*: colaboración mediante intercambios mutuos y recíprocas integraciones.
– *Transdisciplinariedad*: integración ya no sólo parcial sino global, axiomática común.

La interdisciplinariedad es hoy día una característica del saber pedagógico como tal. Es una exigencia, ya que se tiende a desarrollar un modelo de investigación pedagógica mediante el cual se pueda lograr una perfecta adecuación a la complejidad real de los hechos y problemas que son objeto de estudio. Nace de la consideración de que ninguna ciencia puede dar el punto de vista verdadero, no existe ningún punto de vista individual totalmente exhaustivo. Cada uno, sin embargo, puede contribuir junto con los demás, a estructurar la perspectiva científico-integral que se precisa.

Para compensar el aumento constate de la especialización y de la diversificación de sectores, se insiste cada día más en el imperativo de la interco-

© narcea, s. a. de ediciones

municación y de la profunda integración de las distintas ramas, con el fin de lograr la unidad operativa y de criterios que es indispensable.

Lo mismo que es indispensable la especialización para un más detallado acercamiento al conocimiento concreto, es indispensable, también, la unificación, para poder lograr la efectiva comprensión del problema que se estudia, en todas sus dimensiones y bajo todos sus aspectos humanos. Así la interdisciplinlariedad resulta, pues, como una de las formas en las que la «sabiduría» se une con la «ciencia» (Scurati y Damiano, 1977).

Si la escuela quiere mantener su función formadora, tendrá que adoptar criterios interdisciplinares. La mente está organizada en forma interdisciplinar, luego la enseñanza tiene que responder a esta disposición interdisciplinar de la persona. La educación sólo tiene valor si se sabe llegar a resultados en conjunto significativos para el sujeto, para la cultura y para la sociedad. «La interrelación es la base del planteamiento de cualquier tarea educativa.»

Condiciones para realizar un programa interdisciplinar

La realización de un programa Interdisciplinar implica:

1. Motivación del profesorado que va a desarrollar el programa.
2. Formación de dicho profesorado (preparación exhaustiva del equipo docente).
3. Selección de contenidos y medios.
4. Preparación detallada de todos los pasos a seguir.

Observemos algunas actividades globalizadas

	Nivel 1º	
QUINCENA	1ª de Junio	TRIMESTRE: 3º
	1º CICLO Núcleo Generador 1: El Verano	

—Observaciones:

¿Cómo está el tiempo?: caluroso, cielo despejado, alguna tormenta, seco, etc. Temperaturas que se registran en esta estación. El paisaje ha cambiado: la hierba se seca, cambian de color las hojas de los árboles, el sol brilla más intensamente, las flores se marchitan, etc. Los días son más largos que las noches. Hay mucho tiempo para jugar. Se necesita mucho más el agua para la supervivencia de las plantas. El hombre necesita más el agua para refrescarse y calmar su sed. Sudamos y nos tenemos que bañar y lavar más frecuentemente.

© narcea, s. a. de ediciones

Llegan las vacaciones, nos divertimos, llegan las fiestas. El hombre descansa en vacaciones del trabajo de todo el año. ¿Cómo son los frutos en esta estación? Las aves no cantan tanto. Los animales buscan la sombra. El hombre cambia de ropa para estar más fresquito.

Conversar sobre el tiempo que hace en esta época del año. Expresar plástica y oralmente sus experiencias sobre el paisaje, animales, aves, actividades, etc. de esta época del año. Contar lo que piensan hacer en vacaciones. Experiencias de manipular, clasificar, seriar por tamaño, forma, color, etc. Narrar situaciones en las que se sienta la necesidad imperiosa del agua.

—Metodología:

Proponemos tres alternativas de motivación: cada una de ellas se usará de acuerdo con el medio natural en que se encuentre el Centro Escolar. Todo dependerá de si la ciudad o pueblo en el que se encuentre el centro es costera o del interior.

1º. Se les dice a los alumnos que traigan de sus casas recipientes de todo tipo, tanto en forma como en volumen: cajas, cubos, botes, etc. Es conveniente que se le den algunas recomendaciones sobre éstos: que no sean excesivamente grandes, que sean preferentemente de un material resistente: lata, plástico duro, cristal, etc.).
   Una vez que hayan traído éstos, si es posible, se organiza una excursión a la playa. Se les habrá dicho antes que traigan su bañador. Si no es posible organizar la excursión, se improvisará, en el patio de recreo, un foso con arena o tierra y a su lado se colocará un recipiente grande con agua; puede valer también la fuente del patio del colegio.
   Cuando se hayan colocado el bañador y tengan a mano su recipiente, se dice que jueguen libremente con agua y la arena. Se les estimula y anima para que cuenten todo lo que hacen. Cuando se crea más conveniente se pregunta ¿habéis hecho esto alguna otra vez?, ¿con quién?, ¿cuándo?, ¿qué tiempo hacía? «Vamos a hablar del Verano». A continuación se van orientando las actividades según el PLAN DE TRABAJO.
2º. Se presenta una lámina en la que queden reflejadas las características principales del verano y se van haciendo preguntas sobre ella. Se deja libertad para que el alumno nos cuente las experiencias que recuerde. Con las experiencias sobre el agua, la arena y los recipientes se hace lo mismo que en la alternativa anterior. Los pasos son los mismos.
3º. Se les lee un cuento relativo a la estación. Lo dramatizarán. Una vez dramatizado, el alumno irá contando sus experiencias.

—Recursos didácticos:

- Foso de arena
- Agua
- Recipientes de distintas formas y tamaño
- Bañadores

© narcea, s. a. de ediciones

- Láminas
- Diapositivas del verano, el mar, la montaña, viajes, excursiones y diversiones del verano
- CD de las canciones alusivas al verano
- Reloj de arena
- El material usual en cada clase

Observemos los siguientes esquemas con objetivos y actividades de desarrollo y apoyo:

EL VERANO: OBJETIVOS Y ACTIVIDADES

Objetivos de Desarrollo e Instrucción	Actividades Curriculares	Reseña de Actividades
1. Desarrollar el vocabulario 2. Expresar con logica y coherencia sus propias experiencias y vivencias. 7. Identificar formas geométricas. 6. Fomentar el dominio de un vocabulario básico en matemiticas.	1. El alumno describirá oralmente sus experiencias sobre el calor, el agua y la arena. 2. Dada una lámina en la que se representa el paisaje de esta estación, la describirá oralrnente. 3. Igualmente ordenará—recortando y pegando—secuencias gráficas alusivas al tema 4. ldem. Colocara un texto escrito a las secuencias anteriores. 5. El alumno nombrará Tres de las caracteristicas principales que definen esta estación.	1- 2- 3- 4- S 6- 8- 10- 11 12- 17- 20 23- 24- 25 28- 2g- 30- 31
		Actividades de Apoyo
1. Conocer su cuerpo 3. Desarrollar la motricidad fina. 4. Fomentar el dominio del tiempo a través del control de alguna actividad. 5. Desarrollar la coordinación óculo-manual 8. Desarrollar conceptos matemáticas: conjuntos, suma, etc.	6. Escribirá, al dictado, frases alusivas a esta estación. 7. Presentado un pequeño texto relativo a esta estación, lo leerá. 8. Dadas poesías relativas a la estación, las recitará. 9. El alumno nombrará tres de losfrutos caracteristicos de esta estación. 10. Idem, escribirá su nombre 11. Hara figuras en la arena, teniendo como moldes los recipientes, ordenándolas de menor a mayor tamaño. 12. Construirá castillos de arena con recipientes de distinta forma y tamaño 13. Dibujados varios diagramas en la arena, formara conjuntos con los chinos más gruesos.	9- 13- 15-18- 19- 22- 2G 27- 32
		Actividades de Desarrollo
		7- 14- 21

© narcea, s. a. de ediciones

Objetivos de Desarrollo e Instrucción	Actividades Curriculares	Reseña de Actividades
9. Adquisicion de conceptos basieos en las diferentes áreas.	14. Idem, sumará esos conjuntos expresando el conjunto unión en otro diagrama. 15. Pondrá en relación los conjuntos anteriores mediante los signos correspondientes. 16. Idem, transcribirá en el papel y en lenguaje numérico las operaciones anteriores.	
10. Desarrollar la creatividad.	17. Realizará los mismos objetivos de la union y suma de conjuntos,pero aplicados a la sustración. 18. Dibujará en la arena grafías libremente. 19. Idem, construirá en arenas figuras y formas geométricas.	
11. Desarrollar la autonomia.	20. Formará un mural con recortes de escenas alusivas al verano. 21. Leído un cuento, el alumno dibujará las secuencias ordenadas de este cuento. 22. Inventaré e interpretaré en grupo alguna canción alusiva al verano.	
12. Desarrollar la capacidad cntica.	23. Dado un determinado ritmo, el alumno lo seguirá con movimientos de sus pies dentro y fuera del foso de arena. 24. Inventará un ritmo y una canción. 25. Realizará saltos de longitud, desde distancias dadas. para caer en el foso de arcna. 26. Escondera en la arena parte de su cuerpo.	Actividades de Apoyo 18- 19- 20
13. Desarrollar la lateralidad.	27. Fijada una distancia, lanzará objetos al foso de arena. 28. Idem, realizará alguna actividad durante el ticmpo que tarde en pasar la arena de un reloj. 29. Realizará una actividad integrando las diferentes áreas. 30. Dramatizará algún cuento alusivo al verano, inventado para él.	Actividades de Desarrollo 24- 29 y 31
14. Fomentar la capacidad de relacionar e integrar.	31. Comentará y aportará nuevas ideas sobre las actividades realizadas.	

© narcea, s. a. de ediciones

5. PRINCIPIO DE CREATIVIDAD

> "Estimular el pensamiento de los niños científicamente, creativamente. Ayudar a que el niño piense, enmarcar la inteligencia en una realidad; pensar; juzgar las cosas y los acontecimientos. Que el niño desarrolle juicios propios. Hacer pensar con la necesidad de "hacer sentir", por parte de un maestro que despliega afecto y entusiasmo. La posibilidad de observar la mirada expresiva del niño ante un mundo que descubre. Contemplar la ciencia con alma de niño, poder ir campo a través de nuestro pensamiento en pos de compartirlo con los niños. Descubrir fórmulas mágicas y activas que liberen el pensamiento del fondo de la inteligencia." *Plai Molins.*

La capacidad de pensar es consustancial al hombre. La conducta humana, está controlada, en gran medida, por la capacidad de pensar que se desarrolla, naturalmente, en un medio social adecuado.

Para entender cómo se alcanza esta capacidad y cómo la escuela puede mejorarla es necesario entender cómo se forma desde el nacimiento. No hay que olvidar que en los primeros años de la vida del niño se están conformando la mayoría de las estructuras neuronales que determinarán el desarrollo y madurez cerebral posterior.

La investigación acerca del desarrollo intelectual del niño ha puesto de manifiesto que, en cada estadio de su desarrollo, el niño presenta una visión característica del mundo y un modo peculiar de explicárselo a sí mismo: cualquier idea puede ser representada de un modo útil en las formas de pensamiento típicos de los niños de cada edad. No obstante, de todos es conocido que, si en todos los individuos y en todas las edades existen en estado potencial una disposición para descubrir es la Escuela Infantil la encargada de poner al niño en contacto con el medio socio cultural a fin de facilitarle los recursos necesarios en función de los niveles de desarrollo madurativo de cada uno. A ello han de contribuir padres y profesores.

Convertir la Escuela Infantil en un lugar de desarrollo, crecimiento y aprendizaje no sólo de los niños sino también de los adultos nos lleva a concebir la Escuela Infantil con tres protagonistas: el niño, los padres y los educadores (Gervilla, 1989). Ambos han de colaborar a fin de que el desarrollo del niño, principal protagonista, sea óptimo.

Es importante, por tanto, que nos planteemos, como profesores de Educación Infantil, algunas cuestiones justificando creativamente nuestras respuestas:

1º ¿Es posible educar en la creatividad desde las primeras edades? ¿Es necesario?
2º ¿A partir de qué edad?
3º ¿Difiere la educación creativa de la no creativa? ¿Por qué?

© narcea, s. a. de ediciones

4º ¿Cómo, tras la observación de un aula, llegarías a la conclusión de que se educa en la creatividad?
5º ¿Es importante desarrollar esta capacidad?

Concepto de creatividad

Son muchas las definiciones dadas sobre creatividad por los investigadores y estudiosos del tema. Analicemos, pues, aquellas que nos parece que se adaptan más a la Escuela Infantil.

Sillamy: nos dice que creatividad es la disposición de crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades, estrechamente dependiente del medio socio-cultural.

Simpson la define como la iniciativa que uno manifiesta para alejarse de la secuencia usual del pensamiento totalmente diferente.

Cerdá dice que el pensamiento creador participa, simultáneamente, de las características del razonamiento y de la imaginación. (Gervilla, 1986).

Si en todos los individuos y en todas las edades existe, en estado potencial, una disposición para crear, es la Escuela Infantil la encargada de poner al niño en contacto con el medio sociocultural a fin de facilitarle los recursos necesarios, en función de los niveles de desarrollo madurativo de cada uno.

Es, por tanto, el educador infantil quien detectará ese "estado potencial" y le invitará a alejarse de la secuencia usual del pensamiento a fin de alcanzar esa forma de pensar diferente que participe, simultáneamente, de las características del razonamiento y de la imaginación: El pensamiento creativo.

Poveda (1981:193) dijo: «Creatividad es mirar donde todos han mirado y ver lo que nadie ha visto».

Necesidad de la creatividad

Convertir la Escuela Infantil en un lugar de Desarrollo, Crecimiento y Aprendizaje, no sólo de los niños sino también de los adultos, nos lleva a concebir la Escuela Infantil con tres protagonistas: El niño, los padres y los educadores (Reggio, 1985). Ambos habrán de colaborar para hacer de la Escuela Infantil el lugar "innovador" donde se fomente y desarrolle la Creatividad, a partir de las primeras edades.

No hay que olvidar que, justamente, en los primeros años de la vida del niño, se están confortando la mayoría de las estructuras neuronales que determinarán el desarrollo y madurez cerebral; por tanto, se ha constatado que la adecuada atención a esta edad es garantía de un mejor desarrollo y equilibrio personal (Subdirección General de Educación Preescolar, 1986).

En los últimos quince años, la investigación del cerebro ha adquirido un enorme impulso, gracias a nuevas técnicas que permiten a los científicos son-

© narcea, s. a. de ediciones

dear zonas antes limitadas al ámbito de la especulación. Ninguna investigación ha suscitado tanto interés como la relativa a las dos mitades del cerebro, ya que al revelar que los dos hemisferios funcionan de manera diferente, sugiere que ampliemos nuestros conceptos de los procesos intelectuales (WiIlians 1986). En tanto que el hemisferio izquierdo se ocupa de separar las partes que constituyen un todo, el derecho se especializa en combinar esas partes para crear un todo. El hemisferio izquierdo desarrolla un tipo de pensamiento, llamado pensamiento vertical, mientras que el hemisferio derecho desarrolla el llamado, pensamiento lateral; éste no actúa linealmente, sino que procesa simultáneamente en paralelo.

Williams compara el hemisferio izquierdo del cerebro con una computadora digital, y el derecho como un calidoscopio. La computadora digital es lineal y secuencial, pasa de un punto a otro mediante reglas de lógica y un lenguaje propio. El calidoscopio combina, simultáneamente, sus partes para crear una rica variedad de pautas.

El funcionamiento en la educación de ambos hemisferios, derecho e izquierdo, sobre todo en las primeras edades, debe ser complementario, dada la importancia de los dos tipos de pensamiento; no obstante, el sistema de enseñanza actual, prácticamente, ignora la existencia del hemisferio derecho.

La investigación sobre el cerebro manifiesta lo que muchos educadores han sabido, a veces de forma intuitiva: que los alumnos aprenden de muy diversas maneras, y que a medida que la información, se presenta más atractiva y de formas más diversas, tanto mejor aprenderán los niños.

El desarrollo, por tanto, de los dos hemisferios cerebrales nos llevará a que el niño, desde su nacimiento, aprenda con todo el cerebro.

Por otro lado, Taylor, Getzel y Jackson, entre otros, están de acuerdo en afirmar la salud mental de los sujetos creativos y en la negación de rasgos neuróticos en ellos (Martínez Beltrán, 1986:47). Igualmente Poveda (1981:194) dice: "la conducta neurótica no garantiza la creatividad y puede obstruirla".

Metodología creativa

Si la educación ha de adaptarse a los cambios sociales; una rápida «ojeada» a nuestro alrededor nos hará ver que el mundo cambia a un ritmo trepidante y exige que ante situaciones nuevas se busquen soluciones nuevas y originales. La sociedad demanda la existencia de hombres creadores que den luz a sus problemas, y ¿qué hace la educación española para identificar y potenciar a estos individuos? Interesada, primordialmente, por favorecer a las personas dotadas de inteligencia lógica se olvida, en muchas ocasiones, de la capacidad de creación e innovación que se da en todo individuo.

La educación tiene el poder de cultivar o ahogar esa capacidad. Se limita y reduce en unas ocasiones por fuerzas exteriores: profesores, sociedad, insti-

© narcea, s. a. de ediciones

tuciones; en otras por fuerzas interiores: temor al riesgo, seguir las normas sin pensar, hacer lo que todos hacen, etc.

Si el cambio constante y acelerado es la más impresionante característica del mundo actual, debemos preparar a los niños para que pierdan el temor al cambio, desarrollando cualidades críticas de la mente y cualidades duraderas del carácter que les sean útiles en circunstancias que, aún, no podemos predecir. Una sociedad como la nuestra necesita individuos con profundidad de juicio, grandes perspectivas y amplia comprensión de los problemas «Hay que educar para configurar el futuro o seremos arrastrados por él» (Torrance, 1977).

La actividad creadora, el desarrollo de la creatividad va adquiriendo cada día mayor importancia. El diagnóstico y cultivo de la creatividad será el objetivo fundamental de la educación actual y futura.

Crear es dar la mano al futuro. Creatividad es la capacidad para engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad... La creatividad impulsa a salirse de los cauces trillados, a romper las convenciones, las ideas estereotipadas, los modos generalizados de pensar y actuar (Gervilla Castillo, 1986: 137).

Para Guilford lo creativo, en sentido limitado, se reduce a las aptitudes que son características de los individuos creadores:

– *Fluidez* capacidad para lanzar muchas ideas y dispares.
– *Flexibilidad*: capacidad del individuo para pasar de una categoría a otra, apuntando soluciones nuevas.
– *Originalidad*: capacidad para dar respuestas poco frecuentes. Es éste último el elemento esencial de la creatividad.

Fernández Huerta (1982: 89-105) considera que mientras la persona creadora emplea una estrategia divergente, la persona no creadora intenta resolver las dificultades mediante el empleo de recursos aprendidos y mostrados como eficaces en algún área. Diferencia entre originalidad o conducta original y creatividad o inventiva. Esta última se manifiesta cuando la conducta original logra que sus productos sean aceptados y valorados por la sociedad que no siempre acepta el talento creador. Hay, incluso, circunstancias sociales que se oponen a su reconocimiento hasta el extremo de dar pleno sentido a la expresión «genio incomprendido».

Son muchos los escolares creativos que pasan desapercibidos o son infravalorados por el profesorado.

PENSAMIENTO LATERAL Y VERTICAL

Son dos maneras diferentes de utilizar la mente. Ambas no se oponen, son complementarias. Observemos el siguiente esquema:

© narcea, s. a. de ediciones

VERTICAL	*LATERAL*
1. Es selectivo. Encadenamiento de ideas.	l. Es creador (pensamiento divergente).
2. Se mueve solo si hay una dirección en que moverse.	2. Se mueve para crear la dirección.
3. Se basa en la secuencia de las ideas.	3. Puede efectuar saltos, sin orden.
4. Cada paso tiene que ser correcto.	4. No es necesaria la corrección. Se admiten y analizan los errores.
5. Sigue los caminos más evidentes.	5. Sigue los caminos menos evidentes
6. Busca la mejor solución.	6. Busca una solución.
7. Es analítico.	7. Esprovocativo.
8. Se excluye lo no relacionado con el tema.	8. Se explora hasta lo más ajeno al tema
9. Las categorías son fijas	9. Categorías y clasificaciones variables
10. Es estabilizador. Sigue modelos.	10. Es desintegrador. Descompone modelos.

Un análisis detenido de la manera de trabajar un tipo y otro de pensamiento, nos lleva a la siguiente conclusión: Nuestra educación ha trabajado demasiado con el pensamiento vertical o lógico y ha infrautilizado el pensamiento lateral, que implica el desarrollo de la creatividad. ¿Por qué? Tal vez porque el pensamiento lateral no acepta la rigidez de los dogmas. Se usa como actitud mental, como proceder cotidiano.

Esta actitud no niega ni menoscaba, en ningún momento, la eficacia del pensamiento lógico sino que suaviza la rigidez de éste y pone de manifiesto la falsa seguridad de que es suficiente un encadenamiento lógico de las ideas para llegar a la mejor solución (Gervilla Castillo, 1986: 19).

La investigación sobre el cerebro manifiesta lo que muchos educadores han sabido y saben a veces de forma intuitiva: que los alumnos aprenden de muy diversas maneras y que a medida que la información se presenta más atractiva y de formas más diversas tanto mejor aprenderán los niños. El desarrollo, por tanto, de los dos hemisferios cerebrales nos llevará a que el niño, desde su nacimiento, aprenda con todo el cerebro.

© narcea, s. a. de ediciones

Evaluación de la capacidad creadora

La poca atención que hasta hace poco se le venía concediendo a ésta faceta del pensamiento, hace que existan en el mercado muy pocas pruebas encaminadas a explorar el pensamiento divergente.

En primer lugar hay que decir que son válidas muchas de las formas anteriores de evaluar, enfocándolas al pensamiento creador: observación de trabajos escolares a través de «guías de observación» que sistematicen la recogida y clasificación de datos; además existen dos tests de creatividad cuidadosamente elaborados, experimentados y baremados en España (Pruebas de José María Martínez Beltrán, Francisco Fernández Pózar y J. Corbalán) sin embargo nosotros proponemos una evaluación cualitativa de la misma a través de la observación. Para ello el niño deberá realizar, durante la jornada escolar, actividades que al mismo tiempo que desarrollan la capacidad creadora, nos ayuden a diagnosticar el potencial creador que posee cada individuo.

En dicho proceso evaluativo debemos considerar dos momentos claramente diferenciados: antes del dominio de las técnicas lecto-escritoras; y después del dominio de dichas técnicas. Es importante destacar que la metodología a seguir en un momento y otro es distinta.

A) *Antes del dominio de la lecto-escritura.*

Cuando el niño no domina las técnicas (generalmente en la Escuela Infantil y primer Nivel) todos los ejercicios deberán realizarse a través de la expresión oral: El profesor realizará a veces láminas con buen colorido y las presentará, en varias sesiones, con ayuda del retroproyector. Normalmente el niño, ante estas láminas, se encuentra motivado y se expresa...

A la hora de confeccionar las láminas deberemos tener muy en cuenta las vivencias e intereses infantiles, así como el contexto en que nos encontramos. Observaremos, fundamentalmente, los siguientes. Indicadores, que nos informarán del nivel mayor o menor de creatividad que el niño posee, así como el indicador que necesita mayor estimulación porque se encuentra poco desarrollado:

- *Fluidez*: cantidad total de palabras, pensamientos, ideas, figuras, etc.
- *Originalidad*: palabras o ideas poco frecuentes, que se salgan de lo común.
- *Flexibilidad*: capacidad para pasar de una idea a otra, de una categoría a otra; producir soluciones dispares y adaptar la mente a dichas soluciones.
- *Elaboración*: riqueza de detalles que matizan la intuición original.
- *Apertura*: las mentes creativas están siempre abiertas a nuevas investigaciones y enjuician la realidad desde numerosas posibilidades.
- *Comunicación*: las personas creadoras dan forma a lo que saben y lo comunican a los demás.

© narcea, s. a. de ediciones

- *Sensibilidad y receptibilidad*: estos individuos son muy receptivos a todo; captan hasta los pequeños detalles y reaccionan ante ellos. Son muy sensibles.

B) *Después del dominio de las técnicas lecto-escritoras:*

Cuando el niño domina las técnicas lecto-escritoras (generalmente al finalizar el primer curso de Educación Primaria) se le entregarán láminas en blanco y negro y, tras una breve explicación, el niño realizará los ejercicios sólo, dándoles colorido. El profesor pondrá a las actividades presentadas el correspondiente nivel de dificultad y observará, en sus alumnos, cada uno de los indicadores anteriores.

Además de lo anteriormente expuesto la aplicación de las siguientes Escalas de Observación mientras el niño realiza las láminas y otros ejercicios de desarrollo de la capacidad creadora nos darán una idea bastante acertada del sujeto creativo.

CAPACIDAD CREADORA
ESCALA DE OBSERVACIÓN

Características	Nombre de los alumnos:								% del total de clase
	Fernández	García	Gómez	Gutiérrez	López	Martín	Molina	Pérez	
Fluidez	X	X		X		X	X	X	75 %
Originalidad		X			X				25 %
Flexibilidad	X	X	X		X			X	62,5 %
Elaboración						X			12,5 %
Apertura y comunicación		X	X	X	X	X	X	X	87,5 %
Sensibilidad y receptividad	X	X		X					37,5 %
Capacidad de análisis		X	X		X			X	50 %
Capacidad de síntesis	X	X	X			X			50 %
Capacidad de concentración	X	X			X	X			50 %
Organización coherente		X	X			X	X	X	75 %

© narcea, s. a. de ediciones

Imaginación		X	X	X	X				50 %
Experimentación			X			X		X	37,5 %
Preferencia por lo complejo		X		X	X	X	X		62,5 %
Independencia		X	X	X	X	X			
No conformismo	X	X	X	X	X			X	75 %

(continuación)

Otras características a observar	Nombre de alumnos						Clase/ %
	Cantos	Salazar	González	Maza	Díaz	Martín	
El niño puede ocupar su tiempo sin necesidad de estímulos fuera	x	x		x	x	x	
Prefiere vestirse de una forma distinta		x	x	x			
Va más allá de las tareas que le han asignado	x	x		x		x	
Es capaz de entretenerse con cosas simples de forma imaginativa	x		x	x	x		
Puede tener el aspecto de "soñar despierto" cuando está en silencio		x	x	x	x		
Hace preguntas más allá del simple ¿por qué? y ¿cómo?	x	x		x			
Experimenta con objetos conocidos para ver si se convierte en algo más que su uso normal	x		x	x	x		
Durante la clase "mira por la ventana" pero sabe lo que está ocurriendo en ella		x	x	x		x	
Le gusta inventar juegos en el recreo	x		x	x	x		
Disfruta contando sus descubrimientos e invenciones		x	x	x	x	x	
Descubre maneras de hacer cosas que son distintas a las direcciones standar		x	x	x		x	

© narcea, s. a. de ediciones

Encuentra usos poco comunes, para los juguetes	x		x	x	x	x	
No tiene miedo de intentar algo nuevo	x	x	x	x			
Dibuja diseños en su libreta, mientras el profesor explica la lección			x	x			
Hace unos dibujos muy complejos	x	x		x		x	
Cuando tiene un juego va mucho más allá de las direcciones que lo acompañan		x	x	x	x	x	
No le importan las consecuencias si él parece ser distinto a los demás		x	x	x		x	
Utiliza todos sus sentidos para la observación	x	x		x	x	x	

Pueden observarse las carencias tanto a nivel individual como a nivel grupal. Los tantos por cientos de esta escala son un ejemplo que corresponde al nivel de creatividad de una clase en cada uno de los indicadores anteriores.

Es importante destacar, en este punto de Evaluación de la creatividad, la realización de biografías, dejando libertad total al alumno y creando un ambiente favorable y distendido. Ejemplos: explica tu vida, di cuanto has hecho desde que naciste, etc.

Educación de la función creadora

Varias investigaciones han demostrado que el pensamiento creador puede ser estimulado en las aulas con métodos apropiados, que una metodología adecuada puede desarrollar la capacidad creadora.

Investigaciones llevadas a cabo en el Colegio Universitario de Búfalo en Nueva York demostraron que el desarrollo de la creatividad era notablemente superior en los alumnos que habían sido previamente preparados con cursos y una metodología adecuada.

Para lograrlo, es necesario una estructuración de la acción docente y tener en cuenta los siguientes principios:

a. En la percepción de la realidad hay que recurrir a las leyes de la flexibilidad no a las leyes de cierre.
b. La Memoria hay que usarla como elemento de transferencia, no de repetición.
c. Valorar la ejecución personal de tareas.

© narcea, s. a. de ediciones

d. Ofrecer la información de forma no acabada para la elaboración personal de los alumnos.

En resumen, tener en cuenta el principio básico del pensamiento lateral: cualquier valoración de una situación es sólo uno de los muchos modos posibles de valorarla.

Hay que buscar siempre el mayor número posible de enfoques a través de la investigación continua...

Ambiente para el desarrollo de la creatividad

Una metodología para el desarrollo de la creatividad debe tener en cuenta las condiciones que la favorecen o retrasan: el temor a equivocarse, el miedo, el sentirse satisfecho con lo ya logrado, la excesiva competición, la exagerada sumisión a otros... etc. son situaciones que frenan el pensamiento innovador; pero para que esto no ocurra, para hacer las cosas mejor, es necesario crear un ambiente favorable, un ambiente que facilite la manifestación creativa. Creando un entorno estimulante a través de:

- Relaciones humanas abiertas (clima de comprensión y aceptación).
- Estímulos ricos y variados: Motivación, entusiasmo, curiosidad.
- Confianza en sí mismos.
- Exploración activa; ver, oír, tocar...
- Contemplar las cosas desde distintos puntos de vista.

En resumen, es necesario: ayudar más que dominar. Comprender más que condenar. Aceptar más que rechazar. Valorar más que despreciar. Ser positivo y abierto.

Obstáculos para su desarrollo

- Indiferencia. Censura. Castigo.
- Represión de la espontaneidad.
- Represión de la curiosidad.
- Temor a equivocarse, miedo.
- Prisa. Repetición.
- Excesiva competición y sumisión incondicional; inseguridad.
- Presiones internas y externas.
- Críticas.
- Tensiones y fatiga.
- Pesimismo.

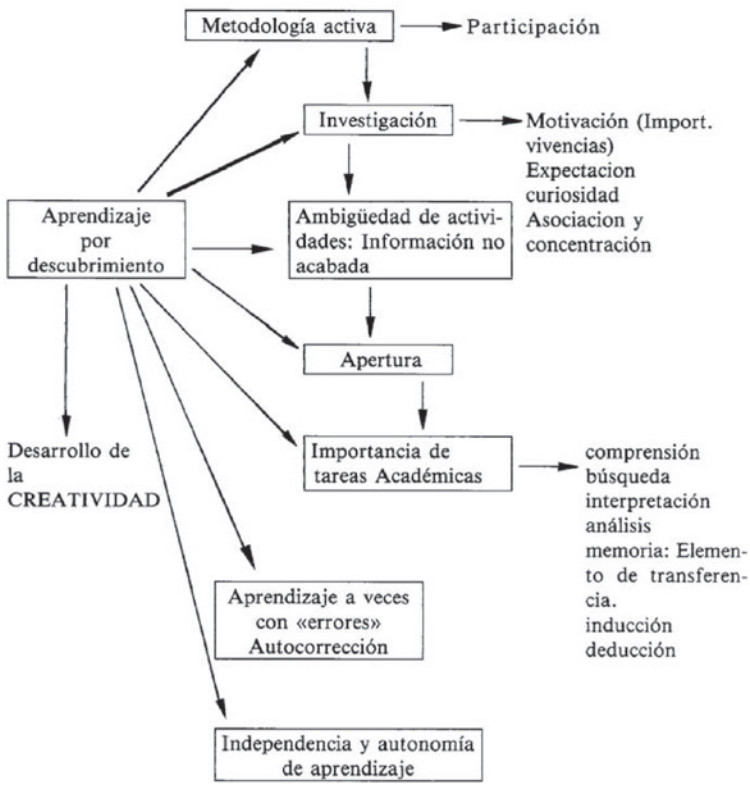
© narcea, s. a. de ediciones

Es necesario, por tanto, crear un ambiente positivo y evitar cuantos obstáculos se opongan a él: un ambiente de libertad y relajación, valoración y comprensión de cada alumno, de estímulo a toda manifestación personal y respeto a la producción de cada uno. En resumen, es esencial un cambio de actitudes en el profesorado a fin de que el niño se sienta libre y seguro.

Metodología para el desarrollo de la creatividad: modelos y técnicas

No cabe, en sentido estricto, hablar de un método único para formar individuos creativos y otro u otros que den lugar a individuos repetitivos, conservadores y convergentes; se trata fundamentalmente de cambios cualitativos en la atmósfera de la clase, en las conductas de profesores y alumnos; valoración de respuestas; enfoque diferente de la información. Observemos el siguiente modelo de Aprendizaje por Descubrimiento. Nos indica, esquemáticamente, como en todo modelo (esquema mediador entre la teoría y la práctica) **los indicadores que debemos tener en cuenta** y, a veces, los pasos a seguir en la práctica:

MODELO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD



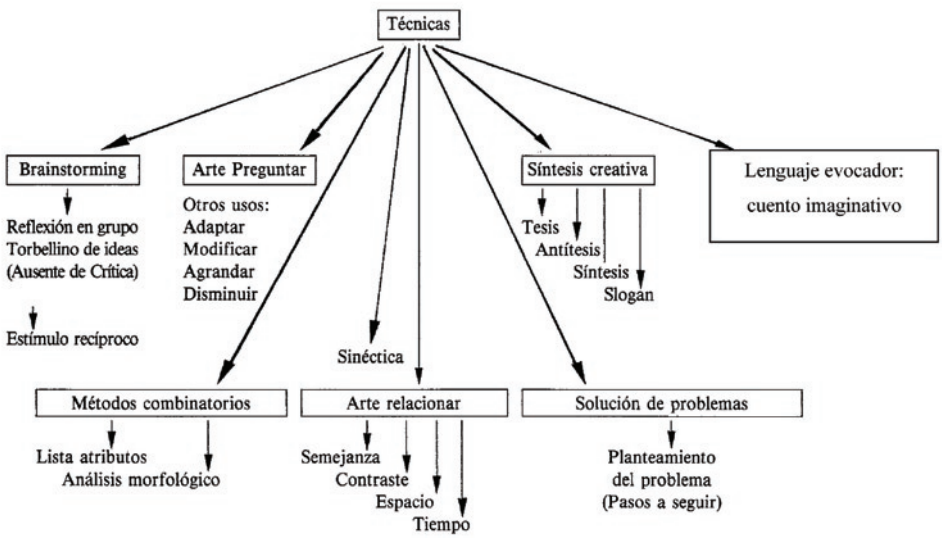
© narcea, s. a. de ediciones

Técnicas creativas

Normalmente cuando hablemos de técnicas creativas nos referimos a las diferentes maneras de organizar y desarrollar las actividades para estimular el pensamiento creador. En otras ocasiones por técnicas entendemos las habilidades para usar los procedimientos, medios y recursos. Dichas técnicas tienen como objetivo contribuir a una formación más dinámica e innovadora, a fin de preparar generaciones creadoras que encuentren soluciones valiosas al cúmulo de problemas existentes y venideros...

Es indispensable la adquisición, por parte del profesorado, de estas técnicas para que, aplicadas en el aula, desarrollen día a día la creatividad del alumno. A continuación presentamos un esquema con las técnicas fundamentales:

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD



Hagamos un breve análisis de las técnicas anteriores:

A) Brainstorming: «torbellino de ideas». Reflexión en grupo. Principios fundamentales:

– Estímulo recíproco
– La cantidad es la base de la calidad
– Toda ocurrencia por rara o ridícula que parezca debe expresarse. Es contraproducente tratar varios problemas a la vez.
– Las intervenciones han de ser breves.

© narcea, s. a. de ediciones

– Los problemas que admiten una única solución no deben tratarse con la técnica del Brainstorming.
– Es importante la calidad de los participantes y que sean de formación distinta.
– Es fundamental la existencia de un marco específico, un ambiente en el que los participantes se sientan libres de inhibiciones.

Los pasos a seguir serían:

– Elección del grupo y del director y secretario.
– Producción de ideas.
– Selección de dichas ideas por los miembros el grupo (ordenar, agrupar, puntuar de uno a cinco, etc.)

Organización de las sesiones

– Número de participantes: máximo quince. Director: ordena y coordina.
– Secretario: anota.
– Duración: veinte o treinta minutos.

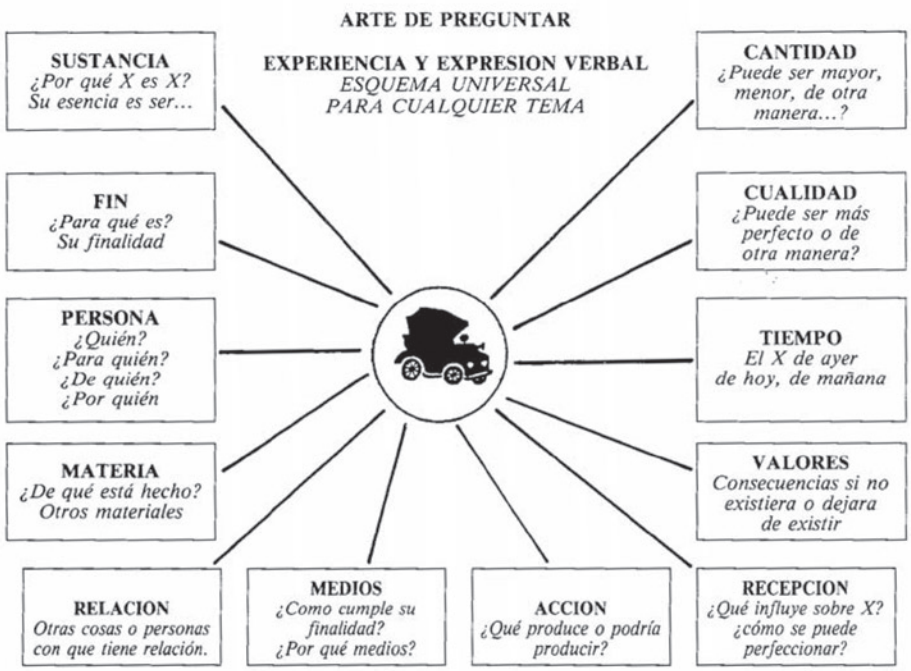
Ambientación y «creación de clima» hasta que los participantes estén familiarizados.

B) Arte de preguntar

Todo educador debe pensar qué preguntas son las más oportunas, en cada momento, a fin de descubrir lo que más interesa de una realidad y estimular el pensamiento creador. Hay que evitar cuanto dificulte las preguntas: cerrazón menta, fatiga o desgana, orgullo, depresión, etc.

A continuación presentamos un esquema en el que X puede ser sustituida por una cosa o persona «motivadora» con mayor o menor dificultad en función del nivel madurativo y cultural de los alumnos.

© narcea, s. a. de ediciones



C) Sinéctica

La palabra «sinéctica» significa «la unión de elementos no relacionados entre sí» W.J.J. Gordon (1963), su creador, considera que la clave de esta técnica está en romper el bloqueo de cada idea y salir de sus conexiones habituales, en busca de nuevas perspectivas. Se fundamenta en que en el proceso creativo el componente emocional e irracional es más importante que el intelectual y racional. Presenta dos vertientes: convertir lo extraño en familiar; y hacer lo familiar extraño

A) Convertir lo extraño en familiar:

El niño compara lo extraño que se le presenta con los datos que él ya conoce y trata de convertir lo raro en conocido. Este proceso incluye tres vías:

1. *Análisis*: consiste en descomponer en sus elementos un problema que se nos presenta como desconocido. Estos elementos, al ser más sencillos, nos resultarán más familiares.
2. *Generalización*: es la búsqueda de nuevas respuestas tratando de situar el problema en una dimensión más amplia. A través de juegos con palabras, significados y definiciones, aparecen distintas respuestas que nos sirven para contemplar la solución desde ángulos inéditos. De esta forma las ideas más extrañas se convierten en familiares.

© narcea, s. a. de ediciones

3. *Búsqueda de modelos*: se trata de contrastar el problema con un esquema o secuencia ya conocido previamente, que nos permite iluminar las dificultades desde otro ángulo. Este contraste nos posibilita una comprensión lógica del caso.

B) Hacer lo familiar extraño:

Lo esencial de este procedimiento es distorsionar, invertir o transformar la manera cotidiana de ver la realidad. Para tal fin se emplea la metáfora, que se utiliza de diferentes maneras:

1. *Analogía personal*: el niño se identifica personalmente con los elementos de un problema, y trata de vivirlo desde dentro.
2. *Analogía directa*: el niño se preocupa de describir la comparación de hechos que se proponen como paralelos. El campo que suele utilizarse es la naturaleza viva y la biología.
3. *Analogía fantástica*: consiste en «hacer real» un sueño o deseo. Es como si no hubiera ninguna dificultad para que se realicen nuestras aspiraciones.

Un ejemplo de sinéctica en su vertiente «lo familiar extraño», puede ser el siguiente: el profesor dice a sus alumnos: «Hay que inventar un nuevo tipo de lápiz».

Es conveniente empezar este tipo de sesión con algún ejercicio sencillo de relajación para que los niños se encuentren en condiciones de seguir las instrucciones del profesor.

Se puede empezar con analogía personal diciendo: «Imagínate que tú eres un lápiz». El profesor le ayudará preguntándole: ¿Cómo te sentirías si tú fueras un lápiz? ¿Cómo actuarías? El pequeño ha de explicar cómo es ese lápiz y entonces aparecerán respuestas muy curiosas, como: grande, fuerte, no se rompe... (Estas contestaciones se irán anotando de forma gráfica en la pizarra).

El profesor conducirá la clase orientando al grupo y recogiendo todas las soluciones que expresen los niños (Menchén Bellon, 1989).

D) Síntesis creativa

Uno de los rasgos de la mente creadora es la capacidad de sintetizar. Es conveniente que el educador oriente los pasos a seguir hasta llegar al slogan.

E) Métodos combinatorios.

Las técnicas son numerosas. Las más utilizadas son:

a) Lista de atributos: se proponen los atributos fundamentales de la realidad objeto de estudio, «torbellino de ideas», y a continuación, se sustituyen unos atributos por otros...

© narcea, s. a. de ediciones

b) Análisis morfológico: parte de la lista de atributos.

Ejemplo: a, b, e, d, e, f, →atributos
b
c
d
e → atributos → Análisis de la realidad
f

Se buscan todas las relaciones posibles entre los atributos de la primera fila y los de la primera columna.

F) Arte de relacionar

Consiste en descubrir los enlaces entre datos en apariencia dispares. Las relaciones pueden ser innumerables:

– Semejanza
– Contraste
– Contigüidad
– Proximidad: espacio, tiempo
– Simultaneidad

G) Solución de problemas

Con frecuencia en nuestro trabajo como profesores, tanto en el Aula como fuera de ella, nos encontramos con problemas familiares, profesionales, personales... Nos deprimimos, nos angustiamos, lloramos... o nos exaltamos y -con razón o sin ella- «gritamos»...

H) Lenguaje evocador

Es importante utilizar con los niños/asun lenguaje que evoque un nímero de imágenes, de recuerdos, un lenguaje bonito. La utilización de esta técnica desarrollará la creatividad y expresión.

I) Cuento imaginativo

El cuento es de una gran riqueza para el desarrollo de la creatividad en Educación infantil.Este puede utilizarse de formas diversas:

– Proponiendo títulos sugerentes y pidiendo que inventen un cuento.

© narcea, s. a. de ediciones

– Escribiendo palabras "al azar".
– Dibujando
– Eligiendo un persinaje familiar

J)Otras técnicas

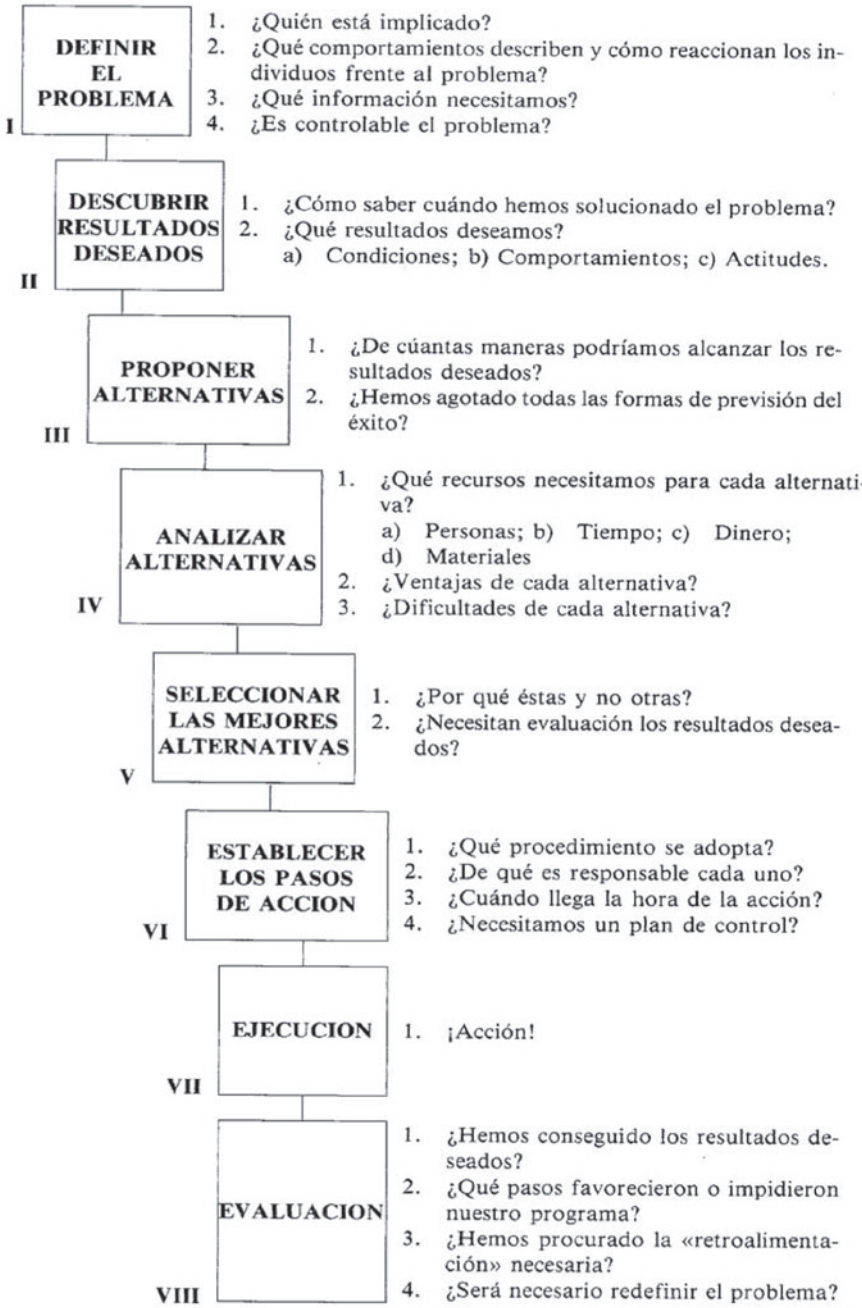
– Relax imaginativo
– Requisitos creativos
– Asociaciones forzadas... entre otras

En estas ocasiones conviene un «poco de reflexión». Dejar pasar el momento de «angustia o exaltación» y pasar (cuando nos encontremos mejor) a planteamos seriamente el problema. La técnica de solución de problemas, cuyo modelo presentamos a continuación, puede ayudarnos a ello. Conviene seguir, lo mejor posible, los pasos y acudir a las personas implicadas o relacionadas en el mismo, tal vez ellos nos prestarán su ayuda a la hora de tomar decisiones...

Analicemos detalladamente un modelo:

© narcea, s. a. de ediciones

MODELO DE SOLUCIÓN CREATIVA DE PROBLEMAS



© narcea, s. a. de ediciones

6. PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACIÓN: EDUCACIÓN TEMPRANA Y PREVENCIÓN DE LA DESIGUALDAD

Como hemos indicado, la importancia y el valor que posee la educación infantil deriva del hecho de que constituye una etapa fundamental para el desarrollo de los niños y niñas de edades tempranas, al permitirles construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su desarrollo social.

La participación en el ambiente escolar añade a las posibilidades educativas del entorno familiar estímulos y perspectivas diferentes al desarrollo de las capacidades de los niños y al contacto con otras formas de comportamiento. La formación de la persona se inicia en estas edades con experiencias que se refieren al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral. Tales experiencias han de integrarse en un proceso educativo compartido por profesores y familias, en el que los niños aprendan a conocerse, a relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y comunicación, a observar y explorar su entorno natural, familiar y social; en definitiva, a adquirir de manera progresiva un suficiente grado de autonomía en sus actividades habituales.

Junto a este valor educativo fundamental, no debe tampoco ignorarse que la escolarización temprana predispone favorablemente a los niños y niñas hacia el ambiente escolar y previene contra el abandono prematuro en las etapas posteriores del sistema educativo. La educación infantil contribuye así a la superación de las trabas derivadas de condiciones personales o sociales desfavorecidas, promoviendo una igualdad real de oportunidades. De esta manera, la educación infantil asume la función de corregir la conocida espiral que empieza en las desigualdades de origen social, se traduce en falta de adaptación a las condiciones del sistema educativo y conduce al fracaso escolar. Se trata de una espiral en la que, con frecuencia, los sistemas tienden más a ejercer una función notarial de comprobación de las carencias que a una verdadera corrección educativa de las desigualdades. En este contexto, la generalización de la educación infantil aporta un elemento fundamental de prevención del fracaso y constituye un factor de equidad de primer orden.

Si toda la etapa anterior a los seis años tiene una gran importancia, el ciclo de cero a tres años resulta fundamental en el proceso de desarrollo infantil y no puede por tanto ser ajeno a la concepción educativa del conjunto del sistema.

Atencion temprana

Vamos a centrar este principio metodológico fundamentalmente como atención temprana a fin de hacer un buen diagnóstico inicial de cada uno de nuestros alumnos que nos permita atenderlos mejor a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

© narcea, s. a. de ediciones

La familia desempeña un papel crucial en el desarrollo del niño. En este sentido el centro de educación Infantil comparte con la familia la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias formativas.

La eficacia de la Educación Infantil depende, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los distintos momentos de la vida del niño, en casa y en la escuela. Para que esto sea posible es necesaria la comunicación y coordinación entre educadores y padres. Mediante el intercambio de información, familia y educadores tratan de guiar y facilitar la incorporación y adaptación del niño al centro.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje será global, continua y formativa. La evaluación inicial tendrá en cuenta las características del medio en el que el niño vive y partirá de la información procedente de los centros de donde provienen y de las familias. La evaluación formativa permitirá al profesor indagar qué cambios se producen como resultado de las diferentes intervenciones o qué objetivos conviene proponer a continuación. El propio proyecto será evaluado, también por el profesor haciendo posible una valoración de su adecuación y cumplimiento.

Las técnicas de evaluación más adecuadas para esta etapa son las entrevistas con los padres y la observación directa y sistemática del niño por parte del profesorado. Este deberá objetivar al máximo los criterios en los que se basan sus valoraciones, ayudando a los niños a conocer con claridad lo que se espera de cada uno de ellos. Este ajuste entre lo que el niño puede y aquello que se pretende que adquiera requiere una intervención cuya eficacia se basa, en gran parte, en el conocimiento del niño y de la ayuda educativa que precisa. De ahí la importancia de una adecuada evaluación de su nivel de partida y de sus posibilidades.

La etapa de Educación Infantil tiene un marcado carácter preventivo y compensador. Dada la gran importancia de la intervención temprana para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen, esta etapa es especialmente crítica, y precisa de la máxima atención para que las distintas instancias actúen coordinadamente en relación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. La actuación del profesor se concibe como la organización intencional de actividades y experiencias, cuidadosamente preparadas, favorecedoras del aprendizaje y, por tanto del desarrollo.

Con objeto de garantizar la mejor atención educativa a todo el alumnado, y en particular la de los alumnos con necesidades educativas especiales, los profesores de Educación Infantil compartirán con los equipos interdisciplinares, del sector que les correspondan, la búsqueda de orientaciones sobre **la dimensión preventiva de su trabajo**, la identificación y valoración de las necesidades de los alumnos y la toma de decisiones que permitan introducir ajustes en la planificación educativa.

En todo caso, estos equipos interdisciplinares de sector, o los de atención temprana en particular, ampliarán su ámbito de actuación hacia la mejora de los condicionantes generales de la oferta educativa.

© narcea, s. a. de ediciones

Ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada niño y determinar si se van consiguiendo o no las intenciones educativas que guían la intervención pedagógica, requiere una evaluación continua del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

La evaluación debe formar parte de este proceso guiándolo y reconduciéndolo, de modo que en cada momento sea posible determinar las situaciones, materiales y recursos más adecuados para aportar una ayuda individualizada que permita franquear los obstáculos y continuar el proceso.

Evaluación

La evaluación no consiste pues, en hacer juicios de valor sobre el niño o sus trabajos, sino en **recoger toda la información necesaria** para apreciar y ajustar eficazmente la acción educativa.

Una de las primeras funciones que la evaluación desempeña es la de permitir que el educador conozca al niño que llega por primera vez al centro. Esta evaluación inicial es diferente en Educación Infantil respecto a lo que sucede en otros niveles educativos, ya que ahora es imposible orientarse por informaciones sistematizadas del proceso de aprendizaje recogidas en las anteriores etapas de la historia educativa del niño. Cuando el niño ingresa en el centro de Educación Infantil, el profesor se servirá de las informaciones que los padres proporcionen en la entrevista inicial. Esta información recogerá de manera clara y precisa tanto aspectos de la historia y evolución del niño, como aquellos otros que se refieren a su vida cotidiana: rutinas, hábitos, preferencias, costumbres, relaciones...

La información recogida en la entrevista inicial con los padres se complementará, en los primeros días, con la observación directa por parte de los educadores del proceso de adaptación al nuevo contexto de vida del niño: relación con los adultos, con los otros niños, con los nuevos espacios y objetos, comportamientos ante nuevas situaciones y estrategias ante los problemas, dificultades y obstáculos más frecuentes.

A partir de ese momento la evaluación pasa a formar parte indispensable del proceso de formación, pudiéndose utilizar todas las situaciones educativas para analizar los progresos o dificultades de los niños, de modo que se clarifique qué tipo de intervenciones es precisa para estimular su progreso.

Una evaluación formativa de estas características permite indagar qué cambios se producen como resultado de las diferentes intervenciones y qué objetivo es adecuado proponer a continuación.

La observación de los niños en las diferentes situaciones que se dan en el Centro de Educación Infantil es una de las técnicas más valiosas para este tipo de evaluación. El educador puede llevar a cabo la recogida de esta información en situaciones no estructuradas (el recreo, los pasillos, el comedor...), durante

© narcea, s. a. de ediciones

la realización de determinadas tareas (juegos, dibujos, dramatizaciones...), en el contexto de su interacción educativa personal con el niño de que se trate, o en tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación de los aspectos que se consideren más relevantes y para los que es necesario realizar una actividad específica en la que dichos aspectos se manifiesten claramente. En cualquier caso, la observación que se realice y la evaluación que de ella se desprenda debe tener en cuenta y resaltar los aspectos positivos, los logros y realizaciones a partir de los cuales será posible tratar de superar las dificultades que eventualmente puedan detectarse.

La evaluación realizada por el profesor no es la única que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autoevaluación forma parte del proceso, pues los niños se autoevaluan constantemente y elaboran así una opinión sobre ellos mismos y sus capacidades de aprendizaje.

Sin embargo, durante los años que abarca esta etapa educativa, la opinión que de sí mismos se forman los niños depende de gran medida del adulto. Por ello el profesor deberá objetivar al máximo los criterios en los que basa sus valoraciones, dejando claras las reglas y normas que rigen la vida del Centro y permitiendo a los niños saber con claridad qué es lo que se espera de ellos, tanto en términos de comportamiento general, como en términos de rendimiento.

Lógicamente, lo que de cada uno se espera debe estar relacionado con lo que cada uno puede, por lo que una de las aportaciones más importantes de la observación consiste en informar al educador del nivel de desarrollo y competencia alcanzado por el niño en distintas habilidades y de las vías que en cada caso pueden ser más eficaces para lograr la ampliación.

Ese ajuste entre lo que el niño ya puede y aquello que se pretende que adquiera requiere una intervención cuya eficacia se basa en gran parte en el conocimiento del niño, de ahí la importancia de una adecuada evaluación de su nivel actual y de sus posibilidades.

Para los niños con necesidades especiales la Educación Infantil adquiere un marcado carácter preventivo y compensador. En la medida en que la detención permite estar sobre aviso y actuar tempranamente adquiere un papel de máxima importancia.

Evaluación contínua

El principio de **evaluación contínua** se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable de la educación misma.

La evaluación no es sino una de las dimensiones a lo largo de las cuales se extiende el proceso educativo que, gracias a ella, puede permanentemente retroalimentarse con la información pertinente y autocorregirse.

La evaluación continua empieza al comienzo del propio proceso educativo. Requiere, por ello, una evaluación inicial del alumno, de sus conocimientos

© narcea, s. a. de ediciones

previos, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje y adecuar ese proceso a sus posibilidades. El principio de evaluación continua no quita la posibilidad y, a veces, la necesidad de efectuar también evaluación al final del proceso de Enseñanza- Aprendizaje.

Evaluación individualizada

La evaluación debe entenderse como instrumento de orientación, adecuación y mejora de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje que cada niño o niña realiza en la escuela con la mediación del adulto, y no como un sistema de clasificación o comparación cuantitativa de un alumno con respecto a una norma predefinida. Se trata, pues, de una evaluación individualizada y criterial que toma como referente unos criterios o metas establecidos teniendo en cuenta la propia situación inicial de cada alumno. Por tanto, suministra información al profesor y al propio alumno acerca de lo que ha hecho, sus progresos y posibilidades.

Entender así la evaluación significa que cada profesional, individualmente y en grupo, debe elegir cuidadosamente aquellos instrumentos de evaluación que crea más convenientes o adecuados para ajustarlos a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en los que participa.

La elección de instrumentos es una parte del cómo evaluar. En función de qué se quiere evaluar se decide cómo se pretende hacer, qué instrumentos se deben usar y cuándo se necesita evaluar.

Por otra parte es importante destacar la necesidad de hacer de la evaluación un trabajo de equipo. Hacer del proceso de evaluación una tarea de grupo tiene varias ventajas. En primer lugar, aporta al trabajo diferentes perspectivas y también diferentes habilidades de sus componentes. En segundo lugar, da al proyecto de participación de los padres y su valoración una continuidad que no siempre puede asegurarse cuando lo que se plantean son esfuerzos individuales, no coordinados; el grupo previene los desalientos individuales y actúa como dinamizador de sus miembros. En tercer lugar, la labor del grupo supone una coordinación de esfuerzos individuales en los que la carga se aligera al ser compartida, pues distintos miembros del equipo pueden asumir la tarea de elaborar diferentes indicadores, preparar instrumentos de valoración o reflexión, etc. Finalmente, el equipo puede llevar a objetivar situaciones que de otra forma podrían tener un excesivo sesgo procedente de las implicaciones personales y emocionales de sus componentes.

© narcea, s. a. de ediciones

Metodología individualizada

La metodología individualizada es un intento más de renovar la educación. Todas las reformas educativas -y no podía ser menos esta última- hablan de su necesidad e importancia, así como de la urgencia en llevar a la práctica dicha metodología; pero es importante advertir que ésta, como otras muchas metodologías, es poco comprendida y, a menudo, mal interpretada... "Bien organizada puede dar al profesor un papel más creativo y hacer su labor más excitante y efectiva, e igualmente para el alumno, pero mal organizada puede hacer a ambos esclavos de la burocracia y su trabajo más rígido, pesado y aburrido" (Estarellas, 1973).

Es evidente que existen diferencias muy significativas entre nuestros alumnos; por tanto es necesario adecuar la educación a las características de cada uno de ellos. Esto implica, indiscutiblemente, un trabajo de gran envergadura que va desde el conocimiento en profundidad de cada uno. Realización de un buen diagnóstico, hasta la adaptación, paso a paso, del proceso educativo a cada uno de los individuos.

Desde esta perspectiva el proceso de individualización es complejo y se apoya en dos aspectos: el aspecto biopsicológico que pretende determinar los rasgos o variables diferenciales más característicos y su evolución y el aspecto pedagógico que intenta definir el diseño instructivo más adecuado: Procesos instructivos curriculares, interactivos, motivacionales, cognitivos, etc. (De la Torre, 1989: 232).

Un buen número de autores atribuyen las causas de las diferencias a la herencia, el ambiente y la educación, en concreto a:

- Crecimiento y *desarrollo físico*: funcionamiento sensorial, estatura, peso, capacidad, coordinación motora.
- *Desarrollo mental*: percepción, imaginación, memoria, pensamiento juicio y razonamiento.
- *Madurez social*: intereses, actitudes ...
- Logros y *relaciones escolare*s.
- *Personalidad y carácter*: incluyendo la madurez emocional.
- *Medio ambiente*.
- *Aptitudes*.

El niño que llega al centro educativo está ya definido por su individualidad. Su estructura viene determinada por la herencia y el ambiente, lo que hace que su personalidad tenga unas notas características. Esto nos lleva a planteamos las siguientes cuestiones: ¿Es necesaria una Enseñanza Individualizada? ¿Por qué? ¿Conocemos bien esta metodología? Ventajas e inconvenientes de la misma. ¿Es posible una verdadera individualización? ¿Cómo?

© narcea, s. a. de ediciones

Concepto

Enseñanza Individualizada es aquella que se adapta a cada individuo, teniendo en cuenta sus diferencias individuales. Se trata de elegir para cada alumno un trabajo «su trabajo» en función de su diagnóstico individual y grupal. Busca adecuar programas, materiales y procedimientos a la capacidad y desarrollo de cada individuo; ya que el aprendizaje es un proceso individual y, por tanto, con modalidades diversas.

Es una de las técnicas más importantes de la Escuela Activa que Claparède denominó «enseñanza a la medida».

Finalidades u objetivos

- Conocer la Enseñanza Individualizada y la necesidad de llevarla a las aulas.
- Conocer los principales modelos y técnicas, y reflexionar sobre ellos.
- Fomentar entre el profesorado la realización de un buen diagnóstico a nivel individual y grupal.
- Identificar las principales estrategias de Individualización en los distintos momentos del proceso educativo.
- Estimular la puesta en práctica de esta metodología.

Necesidad de una metodología individualizada

Las necesidades de los niños con problemas especiales y de todos los demás niños, sólo pueden satisfacerse con la educación individualizada. Según las estadísticas hay cantidad de niños:

- Pertenecientes a familias pobres.
- Niños que sufren lesiones cerebrales.
- Niños emocionalmente perturbados.
- Niños huérfanos.
- Niños que sufren enfermedades crónicas.
- Niños que sufren trastornos visuales, auditivos...
- Niños maltratados.
- Hijos de trabajadores migratorios cuya educación es esporádica.
- Menores que son delincuentes y están encarcelados.
- Niños que hablan con dificultad.
- Niños internados en hospitales durante largo tiempo.
- Niños de obreros alcohólicos.

En todo sistema escolar encontramos niños que se desvían del plano normal y que necesitan una ayuda especial por parte de los educadores. A estos ni-

© narcea, s. a. de ediciones

ños les cuesta seguir el ritmo de la clase. Habrá niños infradotados físicamente, poco dotados mentalmente y emocionalmente difíciles.

Los individuos difieren entre sí cuantitativamente, no sólo en la clase de características, sino en el grado. Y cualitativamente, es decir, en el modo en que las facultades y capacidades individuales se organizan y estructura.

Es necesario adaptar métodos/medios y recursos a cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta la problemática presentada.

Proceso de Individualización

Sí, como hemos mencionado anteriormente, la Enseñanza Individualizada consiste en adaptar las variables de la enseñanza a las diferencias individuales, el proceso de individualización debe tener en cuenta:

a. El aspecto biológico.
b. El aspecto psicológico.
c. El aspecto pedagógico.

Los apartados a y b son objeto de diagnóstico por parte del médico y el psicólogo. Ambos deben colaborar con el profesor para que éste adapte, lo mejor posible, el proceso educativo a cada uno de los alumnos; ya que cualquier insuficiencia o inadaptación, puede perjudicar enormemente al alumno si ésta no es tenida en cuenta. El diagnóstico del alumno debería considerar dos aspectos importantes:

A) Consideraciones a **nivel individual:**

– Fisiología.
– Higiene y salud.
– Desarrollo cognoscitivo.
– Desarrollo verbal.
– Desarrollo afectivo.
– Desarrollo social.
– Desarrollo familiar.
– Desarrollo psicomotor.
– Intereses y motivaciones.
– Conceptos y conocimientos previos.
– Otros.

B) Consideraciones a **nivel grupal**: el alumno y el grupo.

– Aceptación.
– Rechazo.

© narcea, s. a. de ediciones

– Aislamiento.
– Cohesión.
– Otros aspectos grupales.

Para realizar el diagnóstico el profesor utilizará como técnicas fundamentales:

- *Observación* a nivel individual y grupal.
- *Entrevista*: alumnos, padres, ambos.
- *Técnicas grupale*s: sociograma, dinámica de grupos.
- Otras.

Al enfoque diferencial le interesa cómo lograr la educación óptima de cada persona aquí y ahora. Por tanto el proceso de enseñanza se debería apoyar en los siguientes criterios y estilos:

Criterios de individualización

Si la enseñanza debe adecuar se a cada niño, el proceso de enseñanza se debería apoyar en:

1. Diagnóstico de las diferencias individuales: Salud e higiene, Desarrollo cognitivo verbal, afectivo.
2. Formulación de objetivos y programas individualizados de aprendizaje (de acuerdo a los niveles madurativos y de desarrollo del alumno).
3. Adecuación del Proceso al ritmo de aprendizaje a los estilos cognitivos de cada alumno: Necesidad de una organización del centro y aula. La adecuación a los estilos cognitivos de cada niño implica la utilización de métodos, estrategias y técnicas adecuadas a cada uno.
4. Utilización de diferentes situaciones de Interacción del individuo con el contenido de aprendizaje: Interacción con materiales, medios y recursos, etc.
5. Evaluación cualitativa, basada en criterios de Desarrollo Individual Comparación del niño consigo mismo: Posibilidades reales de desarrollo y naturaleza de los procesos. El profesor como facilitador del desarrollo del alumno, adecuando el Proceso Instructivo a sus características: Flexibilidad en objetivos, programas, agrupamientos, métodos, estrategias, actividades, medios, recursos, materiales, evaluación,...

El profesor debe diagnosticar las características individuales desde un planteamiento holistico y no segmentado.

© narcea, s. a. de ediciones

Estilo individual de aprendizaje

Según Dunn y Dunn (1984) «los estilos de aprendizaje son algo más que un intento de ayudar a los alumnos»... Es tener en cuenta una serie de factores que directa o indirectamente influyen en su aprendizaje. Varias investigaciones demuestran la influencia del:

– Ambiente inmediato (sonido, luz, temperatura y medio).
– Emotividad (motivación, persistencia, responsabilidad).
– Necesidades sociológicas (independencia, parejas, compañeros, grupos, adultos, etc.).
– Necesidades físicas (alimentación, tiempo, movimilidad, etc.).

Observemos los siguientes elementos:

A) Elementos ambientales

- *Sonido:* Algunos niños pueden bloquearse ante el sonido, necesitan absoluto silencio para poder concentrarse; mientras otros pueden adaptarse a él. Sabiendo esto se puede entender la necesidad de diseñar un medio que incluya áreas y secciones donde los alumnos que necesiten poder hablar, interactuar, puedan hacerlo, y áreas donde los otros puedan trabajar individualmente, con tranquilidad.
- *Luz:* afecta a las personas menos que el sonido, aunque algunos alumnos son sensibles a la luz, y toleran sólo iluminaciones suaves; otros, sin embargo, necesitan luces muy brillantes antes de poder empezar a leer o escribir con comodidad.
- *Temperatura:* Las reacciones de cada uno a las temperaturas son individuales, por ejemplo: unos alumnos pueden concentrarse mejor cuando el ambiente está frío, y otros cuando está templado.

B) Elementos emocionales:

- *Motivación:* No se debe enseñar a los alumnos motivados y no motivados de la misma forma. Necesitan una metodología distinta...
- *Responsabilidad:* Es necesario usar métodos diferentes con los responsables. Se introducirán los métodos que responden mejor a las características de su estilo de aprendizaje. No se debe pedir más de lo que los alumnos pueden rendir, pues muchos se vuelven irresponsables cuando se dan cuenta de que sus esfuerzos no los llevan a alcanzar el éxito.

C) Elementos Sociológicos

© narcea, s. a. de ediciones

Los alumnos aprenden en una gran variedad de modelos o situaciones de aprendizaje que incluyen: el trabajo en solitario, con uno o dos amigos, con un pequeño grupo; como parte de un equipo, con adultos. Es importante identificar la situación nueva de cada alumno para asignarle el agrupamiento, métodos y recursos correctos.

D) Elementos Físicos:

- *Alcance perceptivo*: Hay alumnos que aprenden mejor por medio de un sentido; otros por la combinación de dos o más sentidos. Para una gran mayoría la combinación de sentidos es lo más eficiente y se les debe enseñar a través de recursos sensoriales. A los niños con dificultades de aprendizaje conviene proporcionarles materiales sensoriales para facilitarles la labor
- *Alimentación:* Los niños o adultos cuando están realizando una actividad o están estudiando, acostumbran a hacer descansos periódicos y a alimentarse. El alimento puede ser usado para reemplazar la energía gastada, y para eliminar la tensión que requiere el concentrarse.
- *Tiempo:* Hay niños que pueden rendir más a una hora determinada del día, mientras otros trabajan más en horas muy diferentes (cada uno debe elegir «su hora»).
- *Movilidad:* el deseo de movilidad es un conglomerado de necesidades físicas, emocionales y ambientales, y casi ningún alumno puede controlar fácilmente su necesidad de movilidad o movimiento durante el aprendizaje.

Es interesante, una vez realizado el diagnóstico y establecidos los criterios y estilos:

a) **Individualizar los objetivos**: el principio de individualización de los objetivos nos podrá servir para una mejor integración escolar y ayudar a los alumnos con dificultades. Esta necesidad de individualizar los objetivos no se debe oponer a la función social, potenciando el que todos los niños puedan acceder a unas mismas metas y a similares niveles de desarrollo, sin discriminaciones sociales. Los profesores debemos ser conscientes de la diversidad existente y poner los medios adecuados para compensar las desigualdades.

b) **Adecuar los contenidos:** el diagnóstico es la mejor base para que todo educador pueda proceder a una buena adecuación de los contenidos. La cantidad y tipo de conocimientos que el niño puede construir sobre la realidad son muy variados; de la misma manera, el aprendizaje que pueda adquirir cada niño sobre un mismo fenómeno es distinto. Por tanto, hace falta una adecuada selección de contenidos que tengan en cuenta estos dos aspectos.

Como dice Montessori, Piaget y otros, el niño aprende **por la acción, por el descubrimiento**. No existe un tiempo determinado para una actividad, sino

© narcea, s. a. de ediciones

que está en función de la motivación, de la concentración y el tiempo que el niño quiera emplear.

c) **Seleccionar actividades interesantes** para el niño y adecuadas a las necesidades y ritmo de cada uno. Para ello debemos procurar que sean:

- Estimulantes: capaces de obtener respuestas en el niño.
- Novedosas o familiares, según las necesidades.
- Variadas: para no generar rutina.
- Adaptadas a los niveles de desarrollo.
- Facilitadoras de seguridad y autoestima.
- Generadoras de experiencias.
- Que posibiliten el desarrollo de todas las dimensiones (estilos cognitivos, actitudes, hábitos, etc.)

ALGUNOS MODELOS DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

A) Modelo Piagetiano

Cambios: Procesos de adaptación y organización internos en interacción con el ambiente (aprendizaje constructivo)

↓

Desarrollo de las estructuras cognitivas (proporcionando al alumno experiencias que estimulen y favorezcan el proceso)

0-2 años:
E. Sensorial

2-6 años:
P. Preoperatorio
A partir de 7/8 años
P. Operatorio

↓

Piaget propone, desde el punto de vista didáctico, lo siguiente:

1º La enseñanza debe adecuarse a cada sujeto y a su desarrollo cognitivo.

2º ¿Qué enseñar?

La elección de los contenidos no puede ser independiente de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del desarrollo infantil; sin embargo, no se trata de transmitir esos conocimientos sino que desde el enfoque piage-

© narcea, s. a. de ediciones

tiano los objetivos de la enseñanza hay que tomarlos más en términos de «instrumentos» del conocimiento. Es decir, «aprender contenidos» no favorece el desarrollo intelectual del sujeto; lo positivo es que el sujeto «aprenda a aprender a inventar»...

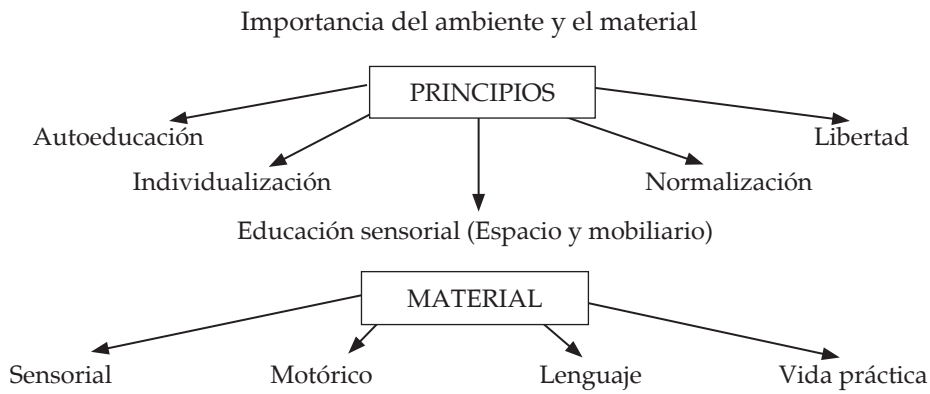
3º ¿Cómo enseñar?

En primer lugar, el maestro debe tener constantemente presente el papel central que el niño juega en su propio aprendizaje y, en consecuencia, intentar hacer las experiencias de aprendizaje activas y cercanas a los intereses y necesidades del propio niño. Para Piaget la enseñanza consiste en la creación de un ambiente en el que puedan surgir problemas que cambien las estructuras cognitivas. Se trata de proporcionar experiencias de aprendizaje, ya que las estructuras cognitivas crecen sólo cuando los alumnos inician sus propias experiencias de aprendizajes...

«La aplicación a la didáctica de la psicología de Piaget, debe arrancar de la tesis fundamental, según la cual: "El pensamiento no es un conjunto de términos estáticos, una colección de contenidos de conciencia, de imágenes, etc., sino un juego de operaciones vivientes y actuantes. Pensar es actuar... » *(Aebli, 1973)*.

B) Características del Modelo Montessoriano

a. Organización del Centro y Aula
b. Desarrollo del método: (aprendizaje individual y manipulativo): Áreas motórica, sensorial e intelectual.
c. Interacción profesor-alumno.
d. Independencia del niño en el aula.



Cada niño es único en cuanto a su capacidad cognoscitiva, ritmo de trabajo e interés.

© narcea, s. a. de ediciones

El método que se aplica en la Escuela Montessoriana se puede denominar «aprendizaje estructurado». El educador puede enseñar a cada uno de forma individual. Las clases no están organizadas de acuerdo con la edad. La estructura de la educación Montessori implica el uso de muchos materiales en cuatro campos de instrucción: vida práctica, desarrollo sensorial, lenguaje y matemáticas. En cada paso del aprendizaje del niño, el material educativo está preparado para encaminar su capacidad de comprensión y corregir sus errores.

El niño tiene capacidad de concentración. Montessori observa que un niño cuando de verdad está interesado en lo que está haciendo, continúa sin fatigarse; por eso es muy importante ofrecer al niño actividades interesantes y no cambiar de actividad cada pocos minutos para descansar, ya que el niño es entonces cuando pierde interés y se cansa.

Se le debe dar libertad para que pueda crear y cambiar de actividad cuando lo desee. No obstante, hay que destacar la importancia de la interacción profesor-alumno, totalmente individualizada. El profesor se va acercando a los distintos rincones y observa lo que cada niño está haciendo; de esta manera, lo orienta, realiza demostraciones, le ayuda si lo necesita etc. Es el propio niño el que decide el trabajo que va a realizar, el material que va a utilizar, de acuerdo con los intereses de ese momento.

Montessori le da a su método un carácter exclusivamente individual, o sea, el niño trabaja a su propio ritmo con el material didáctico que él ha elegido, está con él largo tiempo; mientras tanto, el profesor va «dando vueltas» observando y dando lecciones individuales si el niño lo pide. El niño es dirigido, como dice Montessori, por su propio «maestro interior». Lo más necesario para el niño es un ambiente en el que pueda encontrar los medios para lograr su pleno desarrollo.

7. PRINCIPIO DE SOCIALIZACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO

En los Centros de Educación Infantil se configura una comunidad educativa con mayor facilidad que en otro tipo de centros.

La Educación Infantil alcanza su pleno sentido en un marco de colaboración entre el equipo docente y las familias. La existencia del equipo educativo es indispensable para asegurar la coherencia y continuidad en la acción docente. El equipo actuará conjuntamente en las tareas educativas.

La Familia

La familia desempeña un papel crucial en el desarrollo del niño. En este sentido, el Centro de Educación Infantil comparte con la familia la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias formativas. La eficacia de la

© narcea, s. a. de ediciones

Educación Infantil depende, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los distintos momentos de la vida del niño, en casa y en la escuela. Para que esto sea posible es necesaria la comunicación y coordinación entre educadores y padres.

Mediante el intercambio de información, familia y educadores tratan de guiar y facilitar la incorporación y adaptación del niño al centro. La eficacia de la Educación Infantil, en la relación con los padres, dependerá, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los distintos momentos de la vida del niño en casa y en la escuela: canales de relación; nivel de participación; aspectos de colaboración; etc.

"El equipo de profesores reflejará en el proyecto curricular medidas de coordinación con las familias". La colaboración entre familia y educadores puede plantearse en ámbitos diferentes.

Es importante que desde las primeras edades se vayan incorporando hábitos de actuación favorables a la salud que impliquen diversas habilidades, actitudes y comportamientos (por ejemplo, respirar adecuadamente, actuar conforme a las propias posibilidades sin forzarse en extremo, evitar corrientes de aire cuando se esté sudando, etc.).

La intervención educativa ha de cuidar que la salud esté siempre presente en relación con el bienestar personal. Ello implica que en el centro debe crearse un ambiente que garantice las condiciones de higiene, seguridad y bienestar general a los niños y niñas que a él acuden. De especial importancia es el cuidado y limpieza de las distintas dependencias y servicios del edificio, y la integración de esos hábitos en el comportamiento habitual de las personas que en él conviven.

Además de la limpieza e higiene de uno mismo y de los hábitats, la alimentación es otro de los factores que intervienen decisivamente en el bienestar general del niño. Por ello, los educadores y los padres deben implicarse y actuar coherentemente para que los niños, los más pequeños incluso, adquieran hábitos de alimentación equilibrada, rica y variada, y que regulen la ingestión excesiva de determinados productos que podrían resultar nocivos para la salud (caramelos, dulces,...).

Otro ámbito de colaboración fundamental entre padres y educadores se refiere a la **evaluación de los progresos** que realiza el niño en la construcción de su identidad y la progresiva autonomía personal.

Por otra parte es imprescindible que el centro de Educación Infantil esté atento para detectar tempranamente los desajustes que pudieran presentarse tanto en el ámbito de las capacidades motrices y cognitivas, como en las del equilibrio personal y relacional, con el fin de adoptar las medidas adecuadas para evitar que los problemas se agraven o se instalen de manera más definitiva.

Por último, conviene insistir en la importancia de la coordinación entre familias y maestros para mostrar al niño confianza en sus posibilidades, ponerlo

© narcea, s. a. de ediciones

en situaciones de creciente autonomía, animarle a resolver las pequeñas dificultades con que se encuentra.

El modelo de actuación que proporcionan los adultos, tanto en casa como en el centro educativo, es un modelo fundamental para que los niños y niñas desarrollen actitudes de ayuda y colaboración, de higiene y mantenimiento de la salud, así como de no discriminación hacia las diferencias de identidad y características de los demás (M.E.C., 1992).

Es importante que los padres **sientan seguridad y confianza respecto al Centro al que los niños asisten**. Para que ello sea posible, los padres deben percibir que sus hijos son objeto de atención y observación particular por parte de los educadores. Cuando éstos comentan con los padres los progresos del niño, sus adquisiciones, sus actividades preferidas, etc., les transmiten la seguridad de que su hijo está siendo adecuadamente educado y estimulado. Por otro lado, cuando los padres informan a los educadores de la situación del niño en un momento determinado están permitiendo a los educadores conocer mejor al niño y, por tanto, organizar mejor su trabajo educativo. (M.E.C., 1989).

Principios que sustentan la Enseñanza Socializada

Son muchos los pensadores y pedagogos en general que defienden, desde el punto de vista teórico, la necesidad de socialización del hombre. Contamos entre otros con Paul Natorp (1854-1924) pedagogo social radical. Según él: «El hombre llega a ser hombre por medio de la sociedad». El fin de la educación para él nunca es individual sino social.

Durkheim (1975) es el principal representante del movimiento sociológico francés. Para él el ideal educativo y el social coinciden, La educación consiste en una metódica socialización de las nuevas generaciones». John Dewey (1859-1952), según este autor: «de las tres revoluciones que han configurado la sociedad moderna: la intelectual o científica, la industrial o técnica y la social o democrática, esta última es la más profunda". De ahí que reclame una socialización total de la educación.

Los principios, pues, que sustentan la Enseñanza Socializada vamos a agruparlos en tres campos fundamentales:

a) Constatación de la dimensión social del hombre.
b) Educación y desarrollo social.
c) La interacción comunicativa.

a) La dimensión social del hombre

Está suficientemente constatada a lo largo de la historia, entendiéndose ésta desde la necesidad de contar con otros para la supervivencia de tipo material hasta la compensación de necesidades psíquicas y aspectos de tipo

© narcea, s. a. de ediciones

educativo. «Desde Aristóteles hasta Heidegger la dimensión comunitaria del hombre ha sido insistentemente proclamada» (Marín Ibáñez, 1988).

b) Educación y desarrollo social

El desarrollo social se realiza desde una perspectiva global de la persona. La educación tiene básicamente una función socializadora. La escuela y, en general, su profesorado transmiten al niño pautas y modelos creativos, convirtiéndose en agentes socializadores. Cada día aparecen nuevas técnicas didácticas al servicio de la Educación Social. «La pedagogía social ha ido progresando y apareciendo nuevas técnicas de trabajo escolar con pretensiones socializadoras, desde que apareciesen los primeros métodos, dentro del contexto de Escuela Nueva. Al mismo tiempo se han ido asumiendo formas pedagógicas de socialización a nivel extraescolar con lo que la capacidad de intervención ha aumentado considerablemente (Colom, 1987).

c) La Interacción comunicativa

La enseñanza necesita de la Interacción Comunicativa. La interacción supone una relación personal que afecta a veces, decisivamente, a los sujetos intervinientes. Lo que caracteriza la interacción en el aula es el esfuerzo relacional en las diversas situaciones, propias de la vida que se genera en la Aula. La interacción acontecida en la clase viene determinada por el sentido de la propia tarea que concierne al profesor y al alumno; por la incidencia del entorno próximo en el que se desarrolla, por la estructura socio-organizativa del centro en el que se trabaja (Medina Rivilla, 1988).

El marco personal y eco lógico en el que se configura y desarrolla la interacción nos ayuda a comprender y describir las complejas redes relacionales que simultáneamente se dan en el microsistema del aula.

La interacción es considerada como la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. Es un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza, siendo más que una comunicación o influencia mutua, una fuerza cohesionada que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal (Medina, 1988: 31).

Metodología socializada: Modelos y técnicas

Modelos de Enseñanza socializada

Existen una gran variedad de modelos socializados; todos ellos con un objetivo común: desarrollar las capacidades sociales del hombre. Veamos algunos de ellos:

© narcea, s. a. de ediciones

1. **Modelos que pretenden insertar la escuela en el medio:**
   – Sistema Gary y Detroit: formación práctica de los alumnos con miras a su inserción profesional.
   – Método de proyectos de Kilpatrick: a través de las materias insertas en el contexto natural se llevan a cabo los proyectos.

2. **Modelos encaminados a favorecer necesidades, por medio de actividades naturales:**
   – Cousinet: cada grupo ocupa un espacio y elige el trabajo que desea realizar.

3. **Modelos de organización social:**
   – Plan Jena: escuela-familia (sistema de autogobierno). Formas de trabajo variadas.
   – Escuela-Ciudad: cada clase constituirá un barrio.

4. **Modelos de interacción social:**

Son modelos constructivos que tratan la enseñanza desde una perspectiva democrática, veamos tres de ellos:

a) Trabajo en grupo como proceso democrático.
b) Juego de roles.
c) Métodos de Simulación Social (juegos interactivos).

a) Trabajo en grupo como proceso democrático:

Entendemos por grupo el conjunto de personas que participan de una misma vivencia. El sistema es democrático y las decisiones surgen del propio grupo. Aunar esfuerzos, contrastar experiencias y sumar iniciativas permiten aumentar la calidad del logro final. El trabajo en grupo, entendido como una metodología de enseñanza, lleva implícito la consideración del aula como grupo y la iniciativa de que los alumnos realicen sus aprendizajes en común.

El trabajo en grupo debe tender a facilitar las actuaciones del individuo con miras a la consecución de su satisfacción personal. Al mismo tiempo existen una serie de condicionamientos que se han de tener en cuenta si se pretende que el rendimiento del grupo sea máximo:

– Flexibilidad de agrupamiento.
– Versatilidad para la acción: el grupo no puede adscribirse de forma permanente, a un mismo tipo de tareas.
– Se han de ajustar los proyectos del grupo a las posibilidades de los miembros que los integran, teniendo en cuenta, principalmente, la edad y el nivel.
– El grupo ha de seguir manteniendo su vinculación a la colectividad.

© narcea, s. a. de ediciones

Como condición material podemos destacar la posesión de un espacio físico suficiente para que el grupo pueda realizar sus tareas. (Gisbert Cervera, 1990: 781). La intervención del profesor será mínima a no ser que el grupo se la pida; su misión será la de «crítico amistoso»; se exige una gran flexibilidad.

Se trata de un modelo que cumple los objetivos de investigación, interacción social y aprendizaje de procesos sociales.

b) Juego de roles

Mediante dicho juego los alumnos pueden aumentar la capacidad de conocimiento de sí mismos y de los demás; adquirirán nuevos comportamientos ante situaciones difíciles y mejorarán su capacidad de solución de problemas. Los pasos fundamentales serían:

– Motivar al grupo.
– Seleccionar a los participantes.
– Preparar los observadores.
– Disponer el escenario.
– Representación: vivir los roles.
– Discusión y evaluación.
– Nueva representación.
– Discusión y evaluación.
– Generalización de la experiencia.

c) Simulación social: juegos interactivos

El juego interactivo de simulación de situaciones, consta de cuatro fases:

1º Presentación del tema.
2º Los alumnos plantean la simulación y se organiza el escenario.
3º Se realiza el juego.
4º Se analizan los resultados.

El éxito de estos juegos depende, en gran parte, de la colaboración de los alumnos y de la función motivadora del profesor.

Técnicas de socialización

Observemos a continuación, de forma esquemática, algunas de las técnicas de dinámicas de grupos más importantes que, por supuesto, **facilitan la socialización:**

© narcea, s. a. de ediciones

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS

Técnica	Qué es	Mecanismo que pone en juego	Para qué sirve	Situazciones en que se realiza
1. Actividades recreativas	Actividades de recreo, descanso , juego	Distensión e intercambios libres	Relajación	Grandes o pequeños grupos
2. Brainstorming	Exposición rápida de ideas sin ser criticadas	Imaginación creadora	Crear ideas	Pequeño grupo
3. Clínica del rumor	Experiencia de grupo por medios proyectivos o verbales	Imaginación confabuladora	Ver efectos de rumores	Gran o pequeño grupo
4. Comisión	Grupo reducido que estudia un problema para presentar conclusiones al grupo que representa	Responsabilidad	Especialización	Un grupo pequeño y otros mayores
5. Acuario	Un grupo que discute un tema y otro observa	Diferentes conductas	Desarrollo de la observación	Dos grupos medianos
6. Eco	Repetición de la frase anterior	Diferentes conductas	Para escuchar	Dos grupos pequeños o parejas
7. El molino	Componentes de un grupo que buscan cada uno a una persona para comunicarse	Comunicación verbal y no verbal	Expresión	Grupo pequeño y parejas
8. Conferencia	Exposición más o menos extensa de media hora o más ante un grupo. Coloquio simultáneo o posterior	Pasividad, indiferencia o interés	Informar y profundizar	Grandes y pequeños grupos
9. Cuchicheos	Los miembros del grupo hablan simutáneamente de dos en dos	Solidaridad	Conocerse. Tratar un tema	Grandes grupos
10. Debate rígido	Un grupo redicido trata informalmente un tema con un moderador "oficial"	Comunicación	Discusión	Pequeños grupos
11. Debate público	Dos personas capacitadas conversan ante un auditorio que interviene después sobre un punto previsto	Pasividad. Indiferencia o interés	Información	Grandes y pequeños grupos
12. Discusión de gabinete	Personas capacitadas tratan un tema	Cooperación o agresividad	Profundización	Pequeños grupos

© narcea, s. a. de ediciones

13. Entrevista colectiva	Un expeerto es interrogado por un miembro del grupo ante éste	Pasividad, indiferencia, etc...	Información o profundización	Grandes o pequeños grupos
14. Estudio de casos	El grupo estudia exhaustivamente un caso con todos sus detalles para sacar conclusiones	Interés	Profundización a partir de lo concreto	Pequeño grupo
15. Foro	Un gran grupo trata un tema con unas determinadas reglas: pedir la palabra, limitación de tiempo de intervención	Fenómenos de gran grupo	Profundización	Grandes y pequeños grupos
16. Jornadas	Una serie de reuniones con un fin concreto que dura un tiempo intenso (Un día o varios días)	Fenómenos múltiples de convivencia	Profundización	Grandes y pequeños grupos
17. Mesa redonda	Un equipo de expertos que sostienen puntos divergentes exponen ante un auditorio que iontervíene después	Equilibrios y tensiones	Tratar un tema desde ópticas distintas	Gran grupo
18. Panel	Un equipo de expertos discute un tema ante un grupo	Indiferencia, equilibrio	Profundización	Gran grupo
19. Pequeño grupo de Discusión	Un grupo reducido trata informalmente un tema con un coordinador elegido entre los miembros	Comunicación y coordinación	Discusión	Pequeño grupo
20. Proyecto de visión futura	Los miembros de un pequeñol grupo deben elaborar un proyecto sobre una hipotética situación	Creatividad	Adaptación a los cambios imprevistos de la sociedad	Pequeño grupo
21. Role-Playing	Dos o más personas representan una situación asumiendo los roles del caso y después se estudia el caso según las reacciones suscitadas por el grupo	Espontaneidad	Discutir un tema	Grandes o pequeños grupos
22. Seminario	Un grupo reducido investiga un tema en secciones planificadas, recurriendo a fuentes originales de información	Colaboración	Profundización	Pequeño grupo

© narcea, s. a. de ediciones

23. Simposio	Un equipo de expertos desarrolla diferentes aspectos de un tema ante un grupo	Equilibrio, indiferencia, pasividad	Profundización	Gran grupo
24. T. riesgo	Todos los miembros expresan sus temores. Después se discute cada tema	Liberación	Análisis de las tensiones	Pequeños grupos

8. PRINCIPIO DE PERSONALIZACIÓN

La educación personalizada es un movimiento de renovación pedagógica situado dentro del contexto de las Innovaciones Educativas, que, en mi opinión, no ha calado suficientemente en los educadores, ya que, día a día, intentan aproximarse a este tipo de enseñanza. "La pedagogía moderna tiene en cuenta al individuo, sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses y motivaciones, sus necesidades"... En este sentido es personalista. Concede una importancia capital a la educación. Con esta óptica el enseñante ya no es el único agente activo; el sujeto mismo, el individuo, es cada vez más agente activo de su propia educación." (Faure, 1972: 191).

Por otro lado, en las diferentes leyes referidas a la Educación Infantil se potencia este tipo de educación: "Valerse por sí mismo en sus actividades habituales escolares y extraescolares, para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar corporal, de juego y de relación, mostrando un nivel de autonomía, autoconfianza y seguridad, ajustando a sus posibilidades reales, sabiendo pedir ayuda cuando sea necesario".

Asimismo también se reflejan aspectos socializadores: actuar en grupos de iguales aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con las de los demás y respetando las limitaciones que ellos le imponen (guardar turnos, compartir cosas, demorar la satisfacción de sus deseos).

Con todo, tales conceptos no quedan sólo a niveles teóricos o simples metas casi inasequibles de alcanzar: son varios los profesores que en su tarea diaria llevan a cabo propuestas de educación personalizada, aun cuando el número de alumnos por clase y los horarios condicionan, en la mayor parte de los casos, una llegada a buen término de este tipo de propuestas.

El trabajo de los profesores consiste en analizar, preparar, confeccionar, rectificar, si es necesario, la puesta en práctica de diseños; llevándolos de una manera personalizada al alumno, teniendo en cuenta su propio ritmo, su propia organización del trabajo y su libertad de elección.

© narcea, s. a. de ediciones

Concepto de educación personalizada.

Las doctrinas personalistas de la educación, desde la reflexión filosófica a la praxis misma, se fundamenta en el axioma de que el hombre por la educación llega a ser la persona que es, y tiene que ser, por ser naturaleza singular.

La educación personalizada podemos definirla como el proceso y el resultado y perfeccionamiento de cada persona. Es una síntesis de las experiencias de individualización y socialización educativas. Recoge, por tanto, técnicas de enseñanza Individualizada y Socializada.

¿Cómo? No es la educación del alumno sólo (E. Individual). Ni la educación del gran grupo (E. Colectiva). Es la atención total al alumno dentro del grupo, fomentando su desarrollo, individual y social.

Este tipo de educación busca convertir el proceso enseñanza-aprendizaje en un elemento de formación personal. Se centra en la decisión personal. Colaborando todos los elementos del proceso: modelos, técnicas, etc., a esa decisión personal. Así la persona es: dueña y responsable; sujeto y fin de su propio desarrollo personal.

Principios básicos de la Educación Personalizada

El fundamento de la educación personalizada es la consideración de la persona como principio de actividad, que se manifiesta a través de las notas de: Singularidad, Autonomía y Apertura. Dichas notas, implícitas en el concepto mismo de persona, son los principios básicos en los que se va a apoyar dicha Educación.

— *Singularidad*: desarrollo de cada uno de los alumnos de acuerdo con su capacidad, su interés, ritmo de aprendizaje y circunstancias familiares y sociales (Martínez, 1974: 16). Es importante que la persona sea consciente de sus posibilidades y limitaciones (objetivo implícito en este principio) y de su singularidad y creatividad. Estimulación sistemática del potencial creativo de cada individuo.

— *Autonomía*: gracias a la autonomía la persona es principio de sus propias acciones. Implica capacidad de gobierno de uno mismo. Posesión y uso de la libertad: libertad de iniciativa, de elección, aceptación. Es importante desarrollar en el sujeto la capacidad de elección, ofreciéndole varias posibilidades. Será éste pues, un objetivo básico de la educación personalizada: El hombre se realiza eligiendo.

— *Apertura*: La persona tiene una necesidad existencial de apertura a los otros. La educación personalizada, en la medida que responde a la aper-

© narcea, s. a. de ediciones

tura de la persona, desemboca en el desenvolvimiento de la capacidad comunicativa (importancia de la socialización).

Hacia una Educación Personalizada: Antecedentes personalistas

La Educación Personalizada es un movimiento de renovación pedagógica situado dentro del contexto de las Innovaciones Educativas, que, en mi opinión, no «ha calado» suficientemente en los educadores, ya que día a día intentan aproximarse a este tipo de Enseñanza.

> «La pedagogía moderna tiene en cuenta al individuo, sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses y motivaciones, sus necesidades». En este sentido es personalista. Concede una importancia capital a la educación. Con esta óptica, el enseñante ya no es el único agente activo; el sujeto mismo, el individuo es cada vez más agente activo de su propia educación». *(Faure, 1972:191)*.

Señalamos, a continuación, aquellos autores que precedieron a la actual «puesta en práctica» de la Educación Personalizada, tal como está concebida; así como a aquellos otros enfoques actuales paralelos que, lejos de contradecirla, la completan y enriquecen de una u otra forma.

E. Mounier; Padre del Personalismo Cristiano contemporáneo nos dirá en su «*Manifiesto*» que el fin de la educación es despertar personas, despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas. Por tanto, la escuela no puede limitarse a transmitir conocimientos, sino que su misión es enseñar a vivir, armar al niño para el descubrimiento de su propia vocación, ayudarle a desarrollarse integralmente para la realización de un hombre cada vez más pleno. Esta ambiciosa meta exige educarle en libertad. El mismo Mounier define la educación como «un aprendizaje de la libertad» (Delgado, 1985: 8).

Entre los representantes actuales de la corriente pedagógica personalista ocupa un lugar indiscutible y destacado el brasileño **Paulo Freire**. En «*La educación como práctica de la libertad*» concibe al hombre como un ser abierto a la realidad, quien con su acción creadora la dinamiza y humaniza ejerciendo una constante actitud crítica ante el mundo (Castillejo, 1985: 93).

En «*Pedagogía del oprimido*» Freire demuestra su fe en la utopía de la liberación y sueña con un futuro en el que cada ser-sujeto pronuncie su propia palabra, porque el hombre no ha nacido para ser oprimido, sino para gozar de libertad y ser responsable de su destino. Por eso Freire entiende la educación como concientización, es decir, como el despertar de la conciencia crítica y lucha por la liberación propia y la de los demás oprimidos. Esta pedagogía de la liberación se basa en el diálogo y la comunicación. La educación «liberadora» no pretende depositar conocimientos, sino problematizar; busca que los hombres enjuicien críticamente sus situaciones, sus relaciones entre sí y se compro-

© narcea, s. a. de ediciones

metan en la transformación del mundo. Se trata, en suma, de una educación humanizante. (Delgado González, 1985: 9).

La concepción pedagógica de **C. Rogers** (1972) en cuanto intenta prestar al individuo las ayudas necesarias para convertirse en persona es, sin lugar a dudas, Personalización de la Enseñanza.

Nacido en Pessac, Gironda, en 1904, jesuita, director del curso básico de los Departamentos de Pedagogía de la Universidad Católica de París a partir de 1963, es uno de los pioneros de la Enseñanza Personalizada en Francia. En uno de los capítulos de su obra «*Au siĕcle de L'énfant*», titulado «La escuela, ¿responde a las necesidades presentes?», Pierre Faure denuncia el fallo de una escuela que forma de espaldas a la vida real, y que imparte unos contenidos no adaptados a las distintas edades. Hay un «desnivel entre las instituciones escolares y la vida social», así como un distanciamiento entre el sistema educativo y el sistema escolar. La única solución, pues, necesaria y urgente a esta crisis escolar es la formación personal, o, lo que es igual, no aprender cosas sino aprender a aprender por el discernimiento, la crítica valorativa, la creatividad..., y ejercer y desarrollar la libertad.

¿En qué ha de consistir y cómo ha de realizarse la renovación escolar? Como principios previos tenemos:

– *Adaptación al niño*: «la enseñanza debe darse a cada alumno según su propio ritmo de crecimiento».
– *Individualización y agrupamiento en el trabajo escolar*. La verdadera individualización permite la integración en el grupo de alumnos.
– *Actividad escolar*, apropiada a las exigencias de cada uno.

«Lo importante en la individualización del trabajo, no es la realización material de una serie de ejercicios, aunque ayuden a descubrir y comprender, memorizar o aplicar una serie de nociones, sino la invitación al trabajo personal, a la conquista, a la captación, a la asimilación de nociones». Se completa este quehacer individualizado con el trabajo en equipo. Es muy importante para Faure: la preparación mental del alumno para instruirse en nuevas verdades, formulación de hipótesis, revisión, autocorrección... hasta su adquisición y aplicación a distintos terrenos y bajo aspectos diversos; así comienza un proceso continuo que alcanza un «sello personal» en cada individuo.

El horizonte pedagógico de su proyecto de reforma

A partir de la fundación de la revista «Pédagogie» (1946), la creación del Centro de Estudios Pedagógicos y la Escuela Normal de Educación, Faure se instala en el ambiente de la pedagogía francesa, de claras connotaciones innovadoras con una actitud resuelta de Reforma de la Enseñanza desde su visión

© narcea, s. a. de ediciones

Personalista, y, al mismo tiempo, con un sentido crítico y ponderado de los logros alcanzados por los diferentes movimientos pedagógicos de su tiempo. El cambio de Técnicas Pedagógicas lo consideró insuficiente, porque con ello no se llegaba al fondo del problema. Se puede emplear el texto libre (Freinet) en un clima autoritario; el trabajo individualizado con un exceso de directivismo; el trabajo libre por grupos (Cousinet) sin una auténtica elección, falseando así la realidad de una auténtica reforma. De hecho Faure ha ido incorporando muchas de estas técnicas a sus clases, pero siempre y cuando «aportasen un efecto personalizan te al alumno. Valen para él en cuanto están al servicio de su profundo concepto de persona y ayudan en esta tarea personal de llegar a ser más».

Por otro lado, la escuela diverge cada vez más de la vida real; enfrascada en exámenes, programaciones oficiales, o diseños curriculares, imparte la enseñanza de unos contenidos, que el alumno acepta como una «carga» molesta durante unos años; de la que se olvidará en el futuro. Por otro lado, desde la familia y desde la sociedad ha surgido un interés por la «no represión» en la escuela, por un «dejad hacer al niño según sus deseos e instintos», de modo que se ha puesto de moda la no-intervención del maestro, ya la vez, paradójicamente, la pasividad del alumno. Se ha llegado a un grado de «comodidad extendida a todos los aspectos de la educación», a «una indulgencia excesiva ante la falta», a «un silencio sobre la idea de culpabilidad», a «la repugnancia de toda idea de castigo, aunque éste sea justo».

Faure entiende que la relación pedagógica puede armonizar, y permitir a un tiempo, la intervención del maestro y la autonomía, relativa de los alumnos, sin caer en ninguno de los dos extremos: «la tiranía pedagógica es anti-educativa, pero la indiferencia pedagógica es el hundimiento de la educación» (Capitán Díaz, 1984).

Faure ha dado al tema de la creatividad un lugar preferente en la actividad escolar, porque de su desarrollo depende, en gran manera, la conformación de la personalidad, la apertura de la persona, su capacidad de iniciativa y la eficacia de su rendimiento escolar. «Si la persona no siempre puede hacer brotar la creatividad en un momento dado, es deber de los educadores el organizar el trabajo y su ritmo para hacerla posible, ya que con una pedagogía apta se favorece, al mismo tiempo, la aparición y el desarrollo en cada uno de la aptitud creadora (como hemos visto en otro apartado de esta misma obra).

Toda la renovación pedagógico-didáctica de Pierre Faure se orienta a la formación integral de la persona, mediante «la toma de conciencia de su propia vida y la posesión de sí mismo».

En España tenemos como máximo representante a García Hoz, quien puso en marcha una serie de experiencias sobre personalización.

La «Experiencia Somosaguas» es un ensayo de la Institución Teresiana, inspirado en las ideas P. Faure. Los principios de esta experiencia son:

© narcea, s. a. de ediciones

1. Respeto a la Individualidad y al ritmo personal de cada uno.
2. Libertad.
3. Actividad.
4. Normalización.
5. Socialización.

Veamos, brevemente, cada uno de ellos.

1. Respeto a la individualidad y al ritmo personal de cada alumno

De acuerdo con el principio de respeto a la originalidad y al ritmo personal de cada uno, en la Experiencia Somosaguas se utiliza el trabajo individualizado adaptado a cada individuo y preparado para él.

Los instrumentos son: el Plan de trabajo y las Fichas directivas o fichas de guía.

– En el Plan de trabajo: en él se presenta al alumno una propuesta para realizar en un período de tiempo determinado.
– Las Fichas directivas o fichas de guía: orientan las actividades, tratan de despertar y desarrollar al máximo la capacidad de investigación personal del alumno.

La Ficha-Guía debe ser adaptada a cada alumno y redactada por el propio profesor para cada uno de ellos. Más que entender a los pequeños pasos de la adquisición de una noción, interesa atender al desarrollo de la iniciativa y creatividad de los alumnos.

Un tipo particular de fichas-guía son las correctivas, que se elaboran teniendo en cuenta el resultado deficiente de las actividades normalmente programadas. Las fichas son un instrumento útil para individualizar la enseñanza, pero no esencial. A veces se abusa excesivamente de ellas, quizás por no entender su verdadero significado.

2. Libertad

Es consecuencia inmediata de la consideración del alumno como persona. Sin libertad sería imposible la atención al primero de los principios: el respeto a la individualidad y al ritmo personal, ya que el hombre se realiza eligiendo. La libertad favorece la creatividad.

Los instrumentos utilizados, en la experiencia Somosaguas, para favorecer el clima de libertad son muy variados:

– Organización del tiempo: se puede elegir una hora de entrada dentro de unos márgenes prudenciales. El profesor no va a dictar una lección, los alumnos van a realizar el trabajo que desean dentro de los previstos en

© narcea, s. a. de ediciones

el plan. Todas las actividades obligatorias deben terminarse en el tiempo señalado.
- En la fichas guía no se señala un modo único de utilizar los instrumentos de trabajo y de realizar las actividades sino modos diversos.
- El alumno cuando termina los trabajos obligatorios del plan puede realizar trabajos libres en los que también cabe la elección.
- El profesor acompaña a los alumnos, los observa, presta ayuda al alumno que se la pide y busca su orientación, responde a preguntas que le formulan, no interviene sin necesidad, respeta el derecho del alumno a elegir y trabajar según su ritmo personal, estimula, evalúa las dificultades del alumno y aprende a conocerlos. Le invita a corregir sus propios errores, autoevaluándose.

3. Actividad

Todos los métodos y técnicas pedagógicas empleadas en educación tienen que ser activos. Objetivo importante será: desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender. El alumno ha de reflexionar, buscar, «manejar libros o fichas», descubrir por sí solo. La investigación debe ser la preocupación de todos los niveles de Enseñanza, incluido Infantil y Primaria, donde el estímulo de la curiosidad infantil, la observación, la experimentación, la enseñanza con métodos activos, ocupan un lugar preferente.

4. Normalización

Es preciso establecer, por medio de ejercicios educativos principalmente a través de los que denominamos de Normalización, el equilibrio entre las actividades mentales y corporales. Es importante la educación del movimiento y la capacidad de silencio e interiorización que lleven a la reflexión.

5. Socialización

En la Experiencia Somosaguas se coordina la formación personal con la social:

- La participación responsable, la supresión de la rivalidad y de la competencia entre los alumnos.
- El trabajo en equipo, en el que cada uno aporta algo a la tarea total de su pequeño grupo (todas las técnicas, para la dinámica y trabajo en grupos tienen aquí cabida).
- Las puestas en común: En el trabajo individual el alumno se enriquece para luego enriquecer a los demás.

© narcea, s. a. de ediciones

Metodología Personalizada

Como hemos dicho anteriormente, el fundamento de la Educación Personalizada es la consideración de la persona como principio de actividad, que se manifiesta a través de las notas de: singularidad, autonomía y apertura. Dichas notas, implícitas en el concepto mismo de persona, son los principios básicos en que se va a apoyar dicha Educación.

a) ***Singularidad***:

Desarrollo de cada uno de los alumnos de acuerdo con su capacidad, su interés, ritmo de aprendizaje y circunstancias familiares y sociales (Martínez, 1974: 16). Es importante que la persona sea consciente de sus posibilidades y limitaciones (objetivo implícito en este principio).

La manifestación de la Singularidad es la Creatividad. Estimulación sistemática del potencial creativo de cada individuo.

b) ***Autonomía***:

Gracias a la Autonomía la persona es principio de sus propias acciones. Implica capacidad de gobierno de uno mismo, posesión y uso de la libertad: libertad de iniciativa, de elección, aceptación... Es importante desarrollar en el sujeto la capacidad de elección ofreciéndole varias posibilidades. Será éste, pues, un objetivo básico de la Educación Personalizada. «El hombre se realiza eligiendo... »

c) ***Apertura***:

La persona tiene una necesidad existencial de apertura a los otros. La educación personalizada, en la medida que responde a la apertura de la persona, desemboca en el desenvolvimiento de la capacidad comunicativa. (Importancia de la Socialización).

De acuerdo con los principios fundamentales, anteriormente citados, es importante tener en cuenta algunos Principios Metodológicos y llevarlos a la práctica:

1º. Fomentar la Organización Comunitaria de las Instituciones escolares para que participen los alumnos, en la medida de lo posible, según su madurez.
2º. Igualmente fomentar la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa en el Proyecto Educativo y Diseño Curricular.
3º. Conocer la importancia del diagnóstico de cada alumno, así como el pronóstico de su rendimiento, para ser tenido en cuenta por profesores orientador es y padres.

© narcea, s. a. de ediciones

4º. Estimular la práctica de la docencia en equipo.
5º. Agrupación flexible de alumnos.
6º. Utilización de todas las situaciones de aprendizaje.
7º. Evaluación y promoción contínuas y autoevaluación.
8º. Participación de la familia y la Comunidad en el diseño de actividades escolares y extraescolares.
9º. La actuación del profesor será motivadora, de estímulo, orientación y control del trabajo de los escolares.
10º. Evaluación de todos y cada uno de los elementos del Proyecto y Diseño a fin de hacer cada vez más eficaz la labor educativa.

Objetivos y finalidades

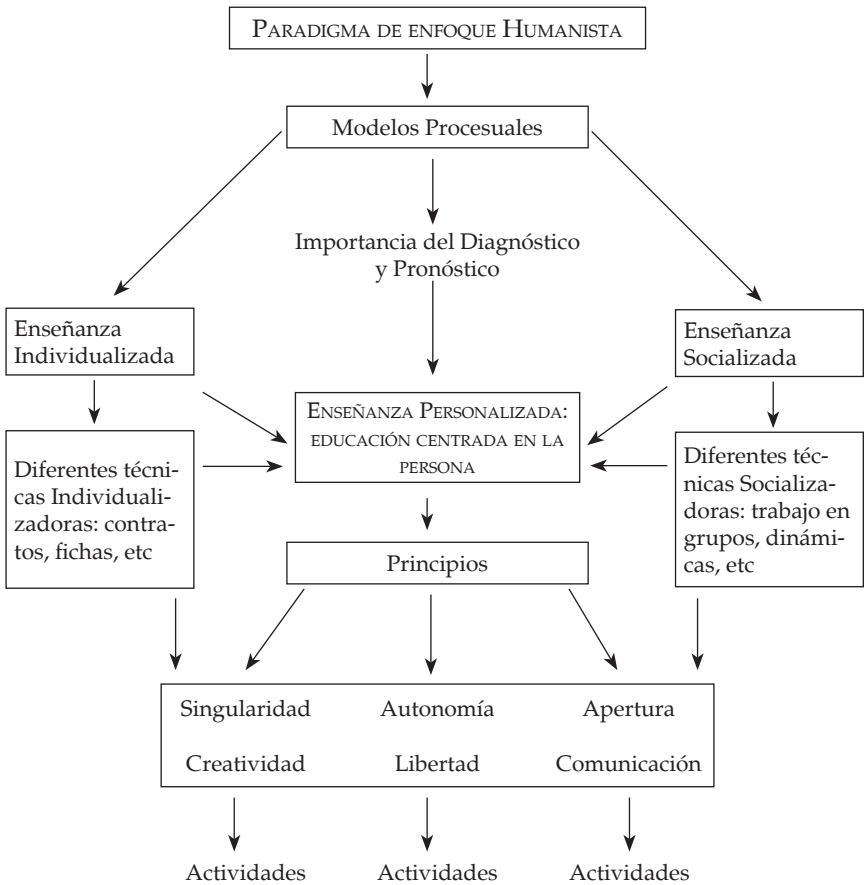
La finalidad fundamental de la Educación Personalizada es el desarrollo de la personalidad de cada sujeto para tomar decisiones propias a fin de explorar y cambiar cuanto le rodea. Dicha finalidad implica, indiscutiblemente, el desarrollo de un alto grado de autonomía.

La consecuencia de esta finalidad implica un largo proceso y la consecución de una serie de objetivos de desarrollo. No obstante, la adquisición de estas finalidades educativas implica la comprensión, por parte del profesorado, de esta metodología así como la manera de llevarla a las aulas, a esto vamos a dedicar las páginas que siguen. No obstante, los profesores comprenderán mejor este tipo de educación si analizamos, aunque sea brevemente, sus antecedentes.

Modelos y técnicas

Existen tantos modelos de Enseñanza Personalizada como defensores de este tipo de educación, ya que cada pedagogo aporta al modelo sus correspondientes variantes; no obstante todos parten del mismo tronco común:

© narcea, s. a. de ediciones



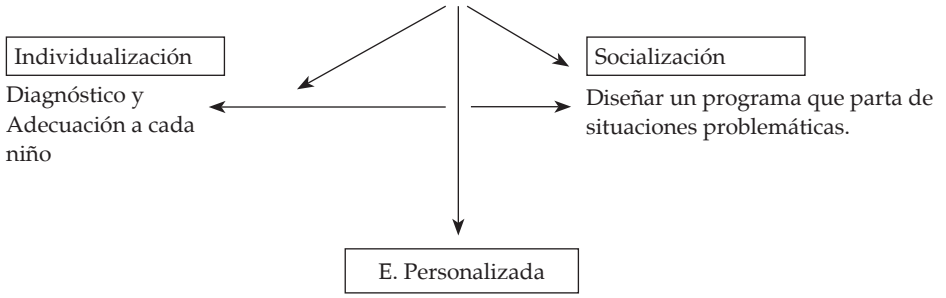
Las técnicas didácticas para la E. Personalizada son las utilizadas en Individualización y Socialización.

Estrategias Didácticas

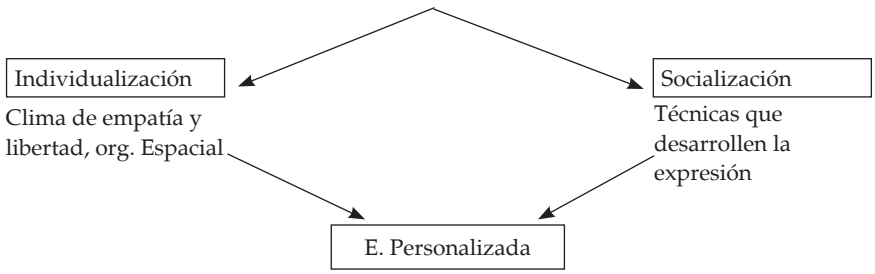
Conviene aquí recordar las principales estrategias de Enseñanza Individualizada y Socializada; ambas centradas en la persona:

© narcea, s. a. de ediciones

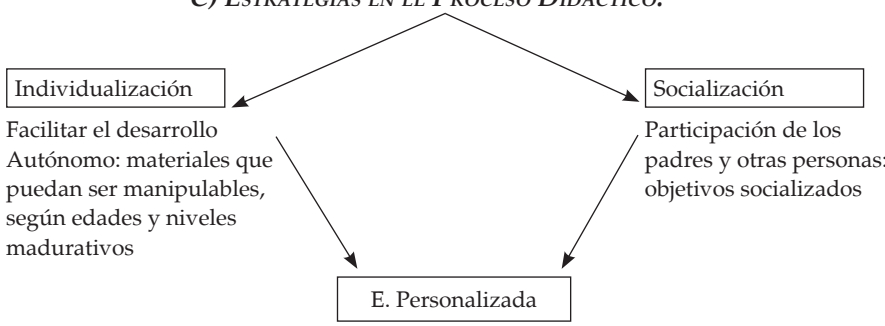
A) Estrategias en el Diseño Instructivo:



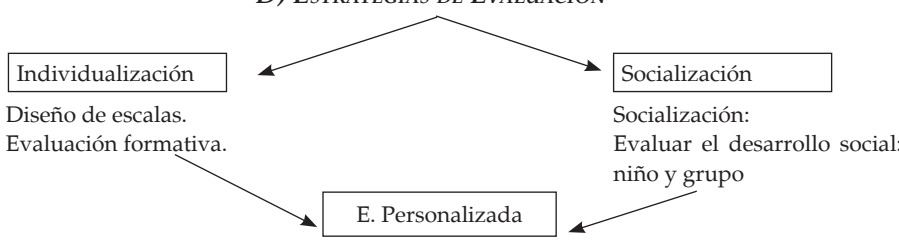
B) Estrategias de Interacción



C) Estrategias en el Proceso Didáctico:



D) Estrategias de Evaluación



© narcea, s. a. de ediciones

Actividades prácticas

El doble aspecto individual y social de la Educación Personalizada nos ha llevado a plantearnos un tipo de metodología que tenga en cuenta ambas consideraciones; al mismo tiempo que incorporamos las variables propias: consideración de la persona y el proceso de «irse haciendo»; perfeccionamiento, idea de apertura, etc. Pasos a seguir:

1º. Realización del diagnóstico. Estudio de causas.
2º. Formulación de objetivos individuales y de grupo.
3º. Realización de Diseños Curriculares adaptados a cada uno de los alumnos, incluyendo actividades individuales y grupales.
4º. Tendremos en cuenta los principios básicos de Educación Personalizada que se convertirán en objetivos a conseguir a lo largo del proceso:
   – Desarrollo de la Creatividad.
   – Desarrollo de la Autonomía.
   – Desarrollo de la Comunicación.

Para conseguir los objetivos anteriores es necesario tener en cuenta el principio de libertad: El hombre se realiza, consigue su autonomía, eligiendo... Por tanto, el respeto a la libertad es un principio indiscutible en un sistema auténticamente educativo.

Instrumentos utilizados para individualizar el trabajo:

a) *Planes de trabajo* (semanales, quincenales, trimestrales, etc.) que pueden convertirse en auténticos contratos de trabajo.
b) *Fichas directivas o fichas-guía*: Orientan las actividades, remiten a los instrumentos necesarios para desarrollar la actividad. Por medio de ellos buscamos despertar y desarrollar al máximo, la capacidad de investigación personal. Los planes de trabajo son auténticos Diseños Curriculares. Es importante ofrecer a los alumnos un buen número de actividades libres o de desarrollo así como suficiente material para facilitarles la posibilidad de elección.
c) *El autocontrol* es un instrumento de valor incalculable para el conocimiento del alumno por parte del profesor.
d) *El control*, en este tipo de enseñanza, es orientación, guía, estímulo; ya que ayuda al alumno a conocerse a sí mismo, contrastando su juicio con el juicio del profesor, observemos el esquema siguiente:

© narcea, s. a. de ediciones

Control

Alumnos	Actividad superada				
	1	2	3	4	5

– Instrumento para el profesor
Cada alumno tendrá una hoja similar para realizar **su autocontrol**.

Algunas sugerencias prácticas

A) ¿Cómo favorecer el clima de libertad?

a) *Organización del tiempo*: Cada alumno organiza y distribuye el tiempo a su manera. Existen unos márgenes prudenciales de entrada y salida.
b) *Elección de actividades*: Se pueden elegir modos diversos para realizar las actividades que conducirán a la adquisición de los objetivos propuestos.
c) *Elección de trabajos libre*s (una vez concluidos los obligatorios).
d) *Actitud del profesor*, fundamental para la creación del clima de libertad. En este tipo de enseñanza el mejor profesor no es el que «explica mejor» (como dirían los alumnos) ni el mejor orador, sino el que mejor realiza las funciones esenciales en este tipo de enseñanza: conocimiento de los alumnos (diagnóstico) estímulo, ayuda, auto control y control, etc. Respetando, en todo momento, el derecho del alumno a elegir y trabajar según su ritmo personal.

© narcea, s. a. de ediciones

B) Para conseguir la normalización utilizamos dos vías:

a) *Educación del movimiento.*
b) *Desarrollo de la capacidad de silencio e interiorización.*

Es fundamental que el equilibrio entre las actividades mentales y corporales esté garantizado (debe constar en los correspondientes Diseños Curriculares).

C) ¿Qué hacer para desarrollar la actividad del alumno?

a. Fomentar acciones voluntarias.
b. Aprender haciendo.
c. El profesor debe desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender.
d. Importancia de la investigación como metodología: El alumno ha de reflexionar, buscar, descubrir por sí sólo, observar, experimentar, etc. (La investigación debe implicar a todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la E. Universitaria)

D) Desarrollamos la socialización

a) Fomentando la participación responsable.
b) Suprimiendo la rivalidad y competición entre los alumnos.
c) Fomentando el trabajo en equipo, en el que cada niño aporta algo al pequeño grupo.
d) Con la colaboración de padres y comunidad.
e) Puestas en común: Son un medio excelente para desarrollar la actitud de apertura: los alumnos aportan los resultados de la investigación así como las dificultades y obstáculos encontrados. Desde el punto de vista didáctico es necesario: insistir en lo importante; aclarar y sistematizar hasta llegar a la síntesis final (Gutiérrez Ruiz, 1971).

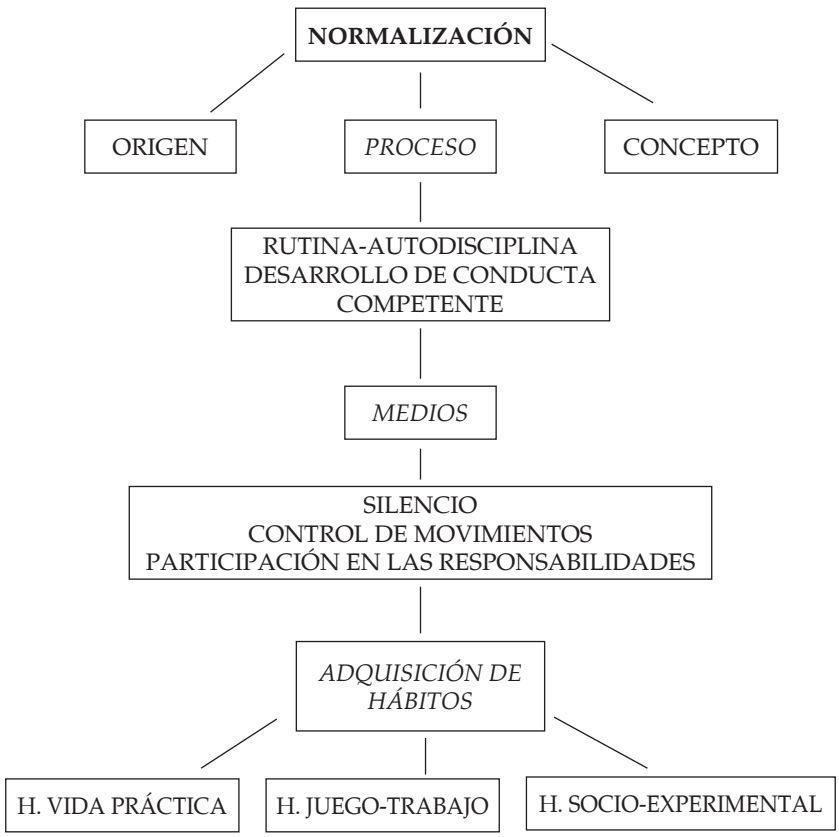
La Enseñanza Personalizada no es utopía: es posible llevarla a las aulas

¿Cómo? Exige, claro está, profesores comprometidos que fomenten esta metodología, creando situaciones educativas y ambientes enriquecidos capaces de fomentar el desarrollo de la persona.

© narcea, s. a. de ediciones

9. PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN

El principio de normalización va íntimamente unido a los esquemas de educación personalizada.



(Almenzar Rodríguez. 1989)

Hoy este proceso de norma, rutina, autodisciplina, normalización, preocupa a los diferentes movimientos educativos. Este término está familiarizado con la tecnología industrial significando la conformidad con un modelo determinado establecido y aplicado a un conjunto de reglas para simplificar y racionalizar los procesos de producción, lo que en educación no es posible predecir puesto que en cada niño hay que respetar su capacidad, originalidad, y de acuerdo con ello desarrollar en él una conducta competente y de autosuficiencia.

© narcea, s. a. de ediciones

Concepto de Normalización.

El término normalización, usado con frecuencia en educación personalizada, es aplicado siempre que intentamos conseguir **el equilibrio entre las actividades mentales y corporales.**

Son términos afines: rutina, autodisciplina, norma.

— *Rutina:*

Al hablar de rutina tendríamos que planteamos el conjunto de acciones que el niño realiza de la misma forma y respetando el proceso de temporalización. Para adquirir una rutina es conveniente: seguir siempre el mismo orden; focalizar los cambios al final y al comienzo de la realización; y establecer determinada contraseñas que le recuerden al niño dicho cambio.

Exige también una buena planificación de horario que tiene como objetivo más que la ejecución de determinados trabajos la adaptación a los diferentes cambios en el proceso de temporalización. Veamos algunos de ellos:

– Períodos de trabajo: consiste en la realización sistemática de trabajo elegido.
– Cambio de actividad, períodos destinados a recoger y ordenar el material utilizado.
– Puesta en común: En la que participa todo el grupo en el lugar designado para ello. Por ejemplo, el círculo o elipse de Montessori, hoy sustituido por la zona de moqueta en la que se realiza la psicomotricidad.
– Recogida de material y despedida...

— *Autodisciplina:*

Si entendemos la normalización como un proceso de autodisciplina habría que definir este concepto como el autodominio del ambiente humano a través de la interacción personal, social y física (Leatzow, 1985).

Este concepto estaría muy relacionado con los estadios psicosociales de Erikson y su desarrollo se alcanza con la estructuración ambiental, que en el niño crean los adultos, lo que le conduce, a una autoconcepto de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea. El proceso de autodisciplina conducirá pues al niño a la adquisición de un comportamiento "conjunto de ciertas habilidades y aptitudes que permiten al niño hacer frente al ambiente social y no social de una forma realista" (Fitzgerald, 1981). El período correspondiente a la escuela infantil es el momento en que se adquieren estas aptitudes.

— *Norma:*

Conjunto de comportamientos sociales en función de estados emotivos. La norma o conducta normal implica la adquisición de hábitos intelectuales, socia-

© narcea, s. a. de ediciones

les, etc. Todo ello presupone unas líneas de conducta y una actitud (disposición positiva del sujeto ante una situación dada).

— *Normalización:*

Proceso educativo que contribuya a que el niño se realiza como persona. Es un aprendizaje de hábitos cuyo resultado sería la consecución de conductas responsables y libremente aceptadas tanto en el ámbito individual como en el social.

Metodología y Planificación de la Normalización

Medios para normalizar

Podemos clasificar los hábitos en: hábitos de la vida práctica, hábitos de juego-trabajo y hábitos sociales.

El sujeto ha de llegar antes progresivamente a conseguir la autonomía, conciencia de sí mismo teniendo como medios generalizados: el silencio, el control de sus movimientos y la participación en la responsabilidad.

— *Silencio:*

La influencia del entorno repercute en el niño desde que nace: luz, color, ruidos... aspectos fundamentales a considerar en la educación del silencio. Hay que tener en cuenta todo su contexto.

Como medios educativos, el profesor de la Escuela Infantil debe:

- Hablar en tono bajo, articulando la voz. En un ambiente en que los niños gritan esta actitud les hará aprender a saber escuchar.
- También planificar bien las actividades, juegos, etc.; muchas veces los gritos en clase son producto de una deficiente planificación.
- La lección de silencio constará de las siguientes etapas: oír el ruido interior de la clase o lo que suena fuera (viento, lluvia, sillas, puertas). Distinguir sonidos que en la escuela infantil irá, desde el que produce el sonajero, hasta la distinción del ruido de la lluvia aislándolo de otros. Descubrir el ruido que emana de sí mismo: respiración, pataleo, etc.

¿Qué podemos hacer según edades?:

De 0-2 años. Hay que hacer notar que en esta fase la lección de silencio está relacionada con la educación y desarrollo auditivo.

De 2-3 años. La iniciación de la lección de silencio sigue un proceso inverso: ruidos con su cuerpo, incluido los objetos que manipulan; ruidos en la clase (objetos que se caen); ruidos que hace el otro y ruidos de fuera.

© narcea, s. a. de ediciones

De 4-6 años.Oír los ruidos que emanan del exterior (calle y espacio externo al edificio); ruidos que surgen de la clase; ruidos que se producen con el propio cuerpo; ruidos que se producen en el interior del propio cuerpo; ruidos que se produce el otro, internos o externos, etc.

— *Control de movimientos:*

El niño tiene que aprender a moverse: el mobiliario, silencio y disposición y uso del material contribuirán a ello.

Son ejercicios que fomenten el control del movimiento:

- andar sin hacer ruido
- sentarse sin golpear la silla contra el suelo
- no tirar los juegos
- no tropezar con los compañeros
- marchar sobre la línea montessoriana sin salir de ella.

— *Participacion en la responsabilidad:*

Hay que intentar que el niño vaya tomando conciencia de que es capaz de llegar a la autosuficiencia con respecto a sí mismo y de que es capaz de convivir con los demás. A esta técnica de participación se le llama "hacer-hacer", es decir, hacer que el sujeto rinda de acuerdo con sus posibilidades. ¿Cómo?

- Elección de área (por ejemplo trabajo individualizado).
- Proponer determinadas responsabilidades (limpieza, orden en la clase, etc.).
- Intentar el cultivo de la observación por el descubrimiento (fundamentalmente por el área de experiencia).

Planificación de la normalización en el aula

— *Hábitos de la vida práctica:*

1. Presentación personal:
   - saludar al profesor
   - ponerse el babero
   - colgar las prendas que se han quitado
   - lavarse las manos
   - peinarse, etc.
2. Relación con los demás:
   - posturas correctas en clase dentro de un ámbito de libertad
   - prestar sus cosas a los otros
   - saber esperar
   - iniciarlos en comportamientos adecuados en la mesa

© narcea, s. a. de ediciones

- respetar el trabajo de los compañeros
- saber escuchar
- trabajar en silencio
- andar despacio en clase

3. Control de movimientos:
   - andar sin tropezar con otros niños
   - evitar tropezar con los muebles
   - hábitos de juego-trabajo: autocontrol
   - atención
   - rapidez
   - originalidad
   - uso de instrumentos de trabajo
   - trabajar en silencio, etc.

— *Hábitos socio-experimentales:*
- respeto a las normas
- respeto y práctica de las formas de comportamiento
- aprender a dar las gracias
- aprender el nombre de sus compañeros
- aprender a vivir las fiestas (compañero, colegio, etc.)

© narcea, s. a. de ediciones

4

Importancia de la educación en valores

Cada persona
forja su propia grandeza
desarrollando valores y
ayudando a los más pequeños

¿Es posible educar en valores desde las primeras edades? ¿Qué valores? ¿Cómo?

Podríamos seguir planteándonos interrogantes; y es que la acción educativa implica continuamente elegir y valorar; convirtiéndose dichos valores en principios educativos, susceptibles de ser llevados a la práctica a través de un modelo de Educación Moral fundamentado en vivencias, ya que a estas edades los niños aprenden lo que viven...

El profesor de Educación Infantil debe planificar actividades vivenciales que impliquen valores. Veamos alguno de ellos:

Pluralismo

La pluralidad de personas, intereses e ideas constituye un hecho inevitable en el marco de la convivencia humana.

Tal diversidad recae también, de manera muy especial, sobre gestiones como las relativas al destino del hombre, de la sociedad, sobre como organizar la convivencia social, etc.

Esta pluralidad de modos de ver las cosas y de situamos ante ellas es un hecho y además insuperable.

La dispersa riqueza de la pluralidad se acrecienta con la mediación del diálogo. Sólo a través de la confrontación dialéctica podemos reducir nuestras

© narcea, s. a. de ediciones

particulares limitaciones y avanzar comunitariamente hacia posturas compartidas. Objetivo fundamental de la acción educativa ha de ser ayudar a los alumnos a la toma de conciencia de la propia limitación, pero al mismo tiempo a la construcción de la propia identidad. Sin ella no se es persona. Y sin personas no hay diálogo, El diálogo es el único medio humano, racional y ético de hacer frente al pluralismo y de, en la sociedad civil, lograr la unidad reguladora de la convivencia.

La sociedad plural en la que vivimos exige un modelo de educación moral que haga posible la convivencia justa, que sea respetuoso con la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales. Este modelo de educación moral, basado en la construcción racional y autónoma de valores, no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista.

A través de este modelo debe ser posible hablar y dialogar en torno a todos aquellos temas en los que no estamos de acuerdo; debe ser posible crecer en autonomía y, a la vez, reconocer en el otro, y en su derecho a ser y crecer en autonomía.

Este juego dialógico entre el respeto a la autonomía personal y el tratamiento de los temas conflictivos a través del diálogo pretende conseguir que, además de la pluralidad de opciones presentes en las sociedades democráticas, sea posible encontrar racionalmente criterios aceptados como deseables por todos. Estos criterios deben estar por encima de las diferentes opciones y han de ser la garantía de la construcción singular por parte de cada uno de nosotros, de nuestra forma de vivir, de nuestras creencias y formas de entender lo que está bien y lo que está mal, en sociedades plurales, democráticas y complejas como la nuestra.

Aprendizaje de conductas prosociales.

Pero, las conductas prosociales, ¿se pueden aprender? Según Mussen, Conger y Kagan (1988), las conductas de cooperación, de ayuda, si se pueden aprender siguiendo tres procesos: por un lado, un proceso de identificación (sobre todo de los padres); por otro, un proceso de imitación de los distintos modelos de comportamiento (padres, maestros, compañeros...) y finalmente, a partir de la práctica en la familia, en la escuela y en la sociedad en general.

Piaget (1967) decía: "Si para aprender física o lenguaje es necesario hacer experimentos y analizar textos, para aprender a vivir en colectividad se necesita tener experiencias de vida en común".

Consideramos que a lo niños se les puede plantear distintas actividades en las que a través de la estimulación cognitiva de la práctica en actividades programadas y de las vivencias reales, puedan experimentar situaciones de relación social. Para conseguir que experimenten situaciones de este tipo, no tan sólo debemos tener en cuenta la actividad, sino también otros factores importantes en el aula, como son su distribución, sus características espaciales y la libertad de movimiento.

© narcea, s. a. de ediciones

Solidaridad

A la autonomía hay que añadir el altruismo, la capacidad de percibir las exigencias que se plantean a la propia conducta desde los otros.

Habría que recuperar la dimensión moral del "desvivirse" por los otros. Esto también puede ser elegido autónomamente y también contribuye al desarrollo personal en la medida en que nos libra de estancarnos en el narcisismo. Una de las tareas más importantes del educador moral puede ser la de sensibilizar a los alumnos en las repercusiones que las acciones y omisiones nuestras tienen sobre los otros.

Transformar la sociedad es educar en el diálogo y la autonomía. En resumen, la sociedad en la que convivimos tiene planteado problemas ante los que las soluciones de carácter técnico o científico no son suficientes ni adecuadas. La sociedad del futuro, en la que convivirán los escolares que ahora inician la Educación Infantil, requeriría personas que sean capaces de aprender a aprender, de transferir aquello que han aprendido a contextos nuevos y, especialmente, personas con niveles de auto estima, iniciativa, autonomía y capacidad de diálogo notables.

La educación moral y el trabajo pedagógico sobre procedimientos, actitudes y valores se presenta como una urgencia pedagógica ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de éstos con su entorno natural, requieren reorientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas o científicas.

Educación para la salud, para educación ambiental, para la paz, etc. Así podríamos seguir enumerando diferentes valores...

ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Vamos a hacer algunas propuestas para educar en valores teniendo en cuenta la Reforma educativa y en concreto los ejes transversales:

A) Educación moral y cívica.
B) Educación para la salud y Educación sexual.
C) Educación para la Paz.
D) Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos.
E) Educación Ambiental.
F) Educación del Consumidor.

Trataremos estos valores dentro del Curriculum. Observemos los siguientes esquemas. Proponemos al profesor objetivos y actividades indicando cómo debe trabajar para desarrollar valores:

© narcea, s. a. de ediciones

EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA

OBJETIVOS DE LA ETAPA

1. Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás

2. Establecer vínculos afectivos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración

ÁREAS

Identidad y Autonomía Personal
Objetivos y actividades:
1. Desarrollar una actitud de respeto hacia las características y cualidades de otras personas y empezar a valorarlas sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador.
2. Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de otros niños y adultos, e influir en la conducta de los demás, evitando la adopción de actitudes de sumisión o dominio, y desarrollando actitudes y hábitos de ayuda, colaboración y cooperación

¿CÓMO?
Prácticas para desarrollarla:
1. Manifestación y regulación progresiva de los sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, intereses...
2. Regulación del propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias, tareas. Coordinación, colaboración y ayuda con los iguales y con los adultos, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.
3. Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas.

Medio Físico y Social
Objetivos y actividades:
1. Fomentar la participación en los diversos grupos con los que se relacionea en el transcurso de las actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros.
2. Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrios de relación interpersonal e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás.
3. Conocer algunas de las formas más habituales de la vida humana, valorando su utilidad y participando progresivamente en alguna de ellas.
4. Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado, interviniendo en la medida de sus posibilidades

CÓMO? Prácticas para la:
1. Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a los diferentes grupos a los que pertenece.
2. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que pertenece y uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.
3. Realización responsable de tareas o encargos sencillos.
4. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.

Comunicación y Representación
Objetivos y actividades:
1. Expresar sentimientos, deseos o ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los distintos contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.
2. Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los

CÓMO?
Prácticas para fomentar la/el:
1. Actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones colectivas, respetando las normas y condiciones sociales que regulan el intercambio lingüístico.
2. Respeto a las elaboraciones plásticas de los demás.

© narcea, s. a. de ediciones

EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y EDUCACIÓN SEXUAL

OBJETIVOS DE LA ETAPA

Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.

2. Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

ÁREAS

Identidad y Autonomía Personal
Objetivos y actividades:
1. Tener en una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificando sus características y cualidades personales.
2. Identificar progresivamente sus posibilidades y limitaciones, valorarlas adecuadamente y actuar de acuerdo con ellas.
3. Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualoquier otro rasgo diferenciador.
4. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.

¿CÓMO?
Actividades para desarrollar el/la:
1. Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal, utilizando adecuadamente los espacios y materiales adecuados.
2. Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas.
3. Hábitos relacionados con la alimentación y el descanso, utilización progresiva de los utensilios y colaboración en las tareas para la relución de estas necesidades básicas.
4. Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.

Medio Físico y Social
Objetivos y actividades:
1. Participar en los diversos grupos con los que se rtelaciona en el transcurso de las diversas actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros.
2. Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relaciones que mantiene con los demás.

CÓMO?
Actividades para desarrollar la:
1. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que se pertenece y uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.
2. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios saludables y no contaminados.

Área de Comunicación y Representación
Objetivos y actividades:
1. Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.
2. Leer, interpretar y producir inágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje.

CÓMO?
Actividades para desarrollar la:
1. Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante la expresión corporal la realización de pinturas y dibujos, el lenguaje oral o cualquier otro medio de expresión.

© narcea, s. a. de ediciones

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

OBJETIVOS

DE LA ETAPA:

1. Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
2. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
3. Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
4. Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

ÁREAS

Identidad y Autonomía Personal
Objetivos y actividades:

1. Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificando sus caracter´çisticas y cualidades personales.
2. Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas sin actitudes de discriminación de relación -con el sexo o cualquier otro rasgo diferenciador.
3. Tomar iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana; aceptar las pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración necesaria.

CÓMO?
Prácticas para desarrollar la:

1. Coordinación, colaboración y ayuda con los iguales y con los adultos, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.

Medio Físico y Social
Objetivos y actividades:

1. Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcurso de las diversas actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros.
2. Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás.

¿CÓMO? Prácticas para desarrollar la:

1. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que se pertenece y uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.
2. Utilización ajustada de aquellos objetos que motivan la colaboración y la cooperación con los otros.

Comunicación y Representación
Objetivos y actividades:

1. Interesarse y aprciar las producciones propias y las de sus compañeros y algunas de las divcesas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoseles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece.

¿CÓMO? Actividades para desarrollar la:

1. Escucha y respeta a los otros en diálogos y conversaciones colectivas, respetando las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio lingüístico.
2. Respeto a las elaboraciones plásticas de los demás

© narcea, s. a. de ediciones

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

OBJETIVOS

Área de Intimidad y Autonomía Personal:
Objetivos y actividades
1. Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador.

Área del Medio Físico y Social:
Objetivos y actividades:
1. Tener experiencias del medio físico y social sin limitaciones relacionadas la sexo.
2. Revisar los papeles sociales adignados por razón de sexo y las normas que rigen las relaciones

Área de Comunicación y Representación
Objetivos y actividades:
1. Analizar los prejuicicos y estereotipos sexistas que persisten en el lenguaje verbal e icónico para modificarlos.

¿CÓMO?

Actividades para desarrollar la/el:
1. Aceptación de las diferencias de la identidad y características de los demás, evitando las discriminaciones.
2. Evitar la división de roles en aqctividades, talleres, rincones...
3. Evitar los estereotipos en el modo de establecer relaciones con niños y niñas a través del contacto corporal, la expresión, la mirada, la voz, las palabras, el movimiento y el gesto.
4. Utilizar materiales que favorezcan la participación de ambos grupos y revisar aquellos que se utilizan tradicionalmente (cuentos, canciones, tradiciones, juegos competitivos, juguetes de carácter sexista, etc).
5. Utilizar un lenguaje verbal e icónico no sexista.

© narcea, s. a. de ediciones

EDUCACIÓN AMBIENTAL

OBJETIVOS

ÁREAS

DE LA ETAPA

1. Descubrir, conocer y controlarprogresivamente al propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismo y valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
2. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismo.
3. Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
4. Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diverdidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
5.Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
6. Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.

Identidad y Autonomía Personal: Objetivos y actividades:

1. Tener una actitud de respeto hacia las características de las otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador.
2. Identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades y comunicarlos a los demás así como identificar y respetar los de los otros
3. Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana: aceptar las pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración necesaria.
4. Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de los otros niños y adultos e influir en la conducta de los demás evitando la adopción de actitudes y hábitos de ayuda, colaboración y cooperación.

¿CÓMO? Prácticas para fomentar la/el:

1. Realización de actividades cotidianas y resolución de tareas, haciendo hincapié en la confianza en las propias posibilidades de acción y en el desarrollo de la autonomía y la toma de iniciativas.
2. Cuidado del entorno y el bienestar personal y la actitud de la colaboración en el mantenimiento del entorno más próximo.
3. Conocimiento de las normas elementales de relación y convivencia y la aceptación pregresiva de las mismas.

Medio Físico y Social: Objetivos y actividades:

1. Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcruso de las diversas actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros.
2. Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal e identificar la diversidad de relaciones que mantienen con los demás.
3. Orientarse y actuar autónomamente en los espacios cotidianos y utilizar adecuadamente términos básicos relativos a la organización del tiempo y el espacio en relación a sus vivencias periódicas y habituales.
4. Observar y explorar su entorno físico-social planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan.
5. Conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana, valorando su utilidad y participando progresivamente en alguna de ellas.
6. Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, manifestando haci él actitudes de respeto y cuidado, interviniendo en la medida de sus posibilidades.
7. Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico y las formas de vida que en dicho medio se establezcan.
8. Conocer y participar en fiestas, tradiciones y costumbres de su entorno, disfrutando y valorándolas como manifestaciones culturales.
9. Observar los cambios y modificaciones a que están sometidos los elementos del entorno pudiendo identificar algunos factores que influyan sobre ellos.
10. Mostrar interés y curiosidad hacia la comprensión del medio físico y social, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones sobre algunos aconteciemientos, desarrollando su espontaneidad y originalidad

© narcea, s. a. de ediciones

OBJETIVOS

ÁREAS

¿Cómo? Prácticas para desarrollar la/el:

1. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados e inadecuados y uso de las normas elementales de convivencia.
2. Orientación en los espacios habituales.
3. Realización responsable de las tareas o encargos sencillos.
4. Contribución a la consecuencia y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.
5. Observación guiada de diversos elementos del entorno para cococerlo y establecer relaciones de diverso tipo.
6. Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del paisaje y en la vida de las personas por el paso del tiempo, el clima y la intervención humana.
7. Exploración de objetos a través de los sentidos y acciones como apretar, dejar caer, calentar, soplar, volcar.
8. Anticipación de los efectos de las acciones propias y ajenas sobre los objetos.
9. Utilización ajustada de aquellos objetos que motivan la colaboración y la cooperación con los otros.
10. Observación, tanto espontánea como sistemática y descubrimiento de los diversos elementos del paisaje natural, de las características físicas y/o funcionales.
11. Observación directa y guiada del ciclo vital de sus dependencias.

Comunicación y Representación:
Objetivos y actividades:

1. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose rpogresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y dotidianos y a los diferentes interlocutores
2. Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, que sean de tipo real o imaginario.
3. Utilizar un nivel ajustando las posibilidades de la forma de representación matemática para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades y algunas accciones que pueden realizarse sobre ellos, prestando atención al proceso y los resultados obtenidos.

¿Cómo? Práctica para:

1. Producción de mensajes y participación en conservaciones colectivas como forma de interesarse por los otros.
2. La evocación y relato de hechos o acontecimientos de la vida cotidiana debidamente ordenados en el tiempo.
3. La utilización de las nociones espaciales básicas para explicar la ubicación propia de objetos y de personas.

© narcea, s. a. de ediciones

EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR

OBJETIVOS

ÁREAS

DE LA ETAPA:

1. Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, adquiriendo costumbres básicas de salud y bienestar.
2. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
3. Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
4. Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elemento que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
5. Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.

Área de Identidad y Autonomía Personal:
Objetivos y actividades:

1. Adquirir la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo para la ejecución de tareas de la vida cotidiana de actividades de juego.
2. Aplicar la coordinación viso-manual necesaria para manejar y explorar objetos con un grado de precisión cada vez mayor en la realización de actividades de la vida cotidiana.
3. Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana: aceptar las pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración necesaria.

¿CÓMO? Actividades para desarrollar la:

1. Manifestación, regulación y control de las necesidades básicas o situaciones cotidianas, así como en situaciones ocasionales.
2. Utilización correcta de los utensilios comunes.
3. Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.

Área de Comunicación y Representación:
Objetivos y actividades:

1. Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extra-lingüísticas en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a lo que recibe.
2. Utilizar a un nivel ajustado las posibilidades de la forma de representación matemática para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedadess.

¿Cómo? Actividades para desarrollar la/el:

1. Evocación y relato de hechos, cuentos, incidentes y aconteciemintos de la vida cotidiana debidamenteordenados en el tiempo.
2. Interpretación de imágenes, carteles, grabados, fotografías, etc. que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones entre ambos.
3. Producción de elaboraciones plásticas para expresar hechos, sucesos, vivencias, fantasías y deseos.
4. Interpretación de imágenes presentes en su entorno.
5. Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales y producción de sonidos y ritmos sencillos.
6. Comparación de distintos objetos en función de sus propiedades.

Medio Físico y Social:
Objetivos y actividades

1. Observar y explorar su entorno físico y social planificando y ordenando su acción en relación con la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ellas se derivan.
2. Conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana, valorando su utilidad y participando progresivamente en alguna de ellas.
3. Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado, interviniendo en la medida de sus posibilidades.

¿CÓMO? Actividades para desarrollar la:

1. Percepción de las modificaciones y alteraciones de objetos y personas en usu espacios habituales, por el paso del tiempo y la influencia del tiempo atmosférico
2. Realización responsable de tareas o encargos sencillos.
3. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.
4. Exploración de objetos a través de los sentidos y acciones como apretar, dejar caer, calentar, soplar, volcar,...
5. Construcción de artefactos, aparatos o juguetes sencillos en función de los propios intereses y de objetos previamente fijados.
6. Observación y clasificación de los objetos en función de sus características y de su utilización y ubicación en la vida cotidiana.

© narcea, s. a. de ediciones

5

Cómo y cuándo utilizar en el aula las diferentes metodologías

El concepto **de motivación** evoca automáticamente el de actividad: búsqueda de «algo nuevo». Está en conexión con Necesidades e Intereses y es contrapuesto a rutina y monotonía.

La utilización en el aula de diferentes metodologías puede conducirnos a la adquisición, por parte de nuestros alumnos, de «esa motivación» tan insistentemente deseada. ¿Cuándo? ¿Cómo?

1. En primer lugar es necesario **realizar un buen diagnóstico** de los alumnos tanto a nivel individual como grupal (Individualización y Socialización de la Enseñanza).
2. Pensamos en edades niveles e intereses de los alumnos (metodología Globalizada o Interdisciplinar).
3. Reflexionamos acerca del desarrollo del alumno a nivel individual y su consideración como persona: Educación Personalizada, Esta implica:

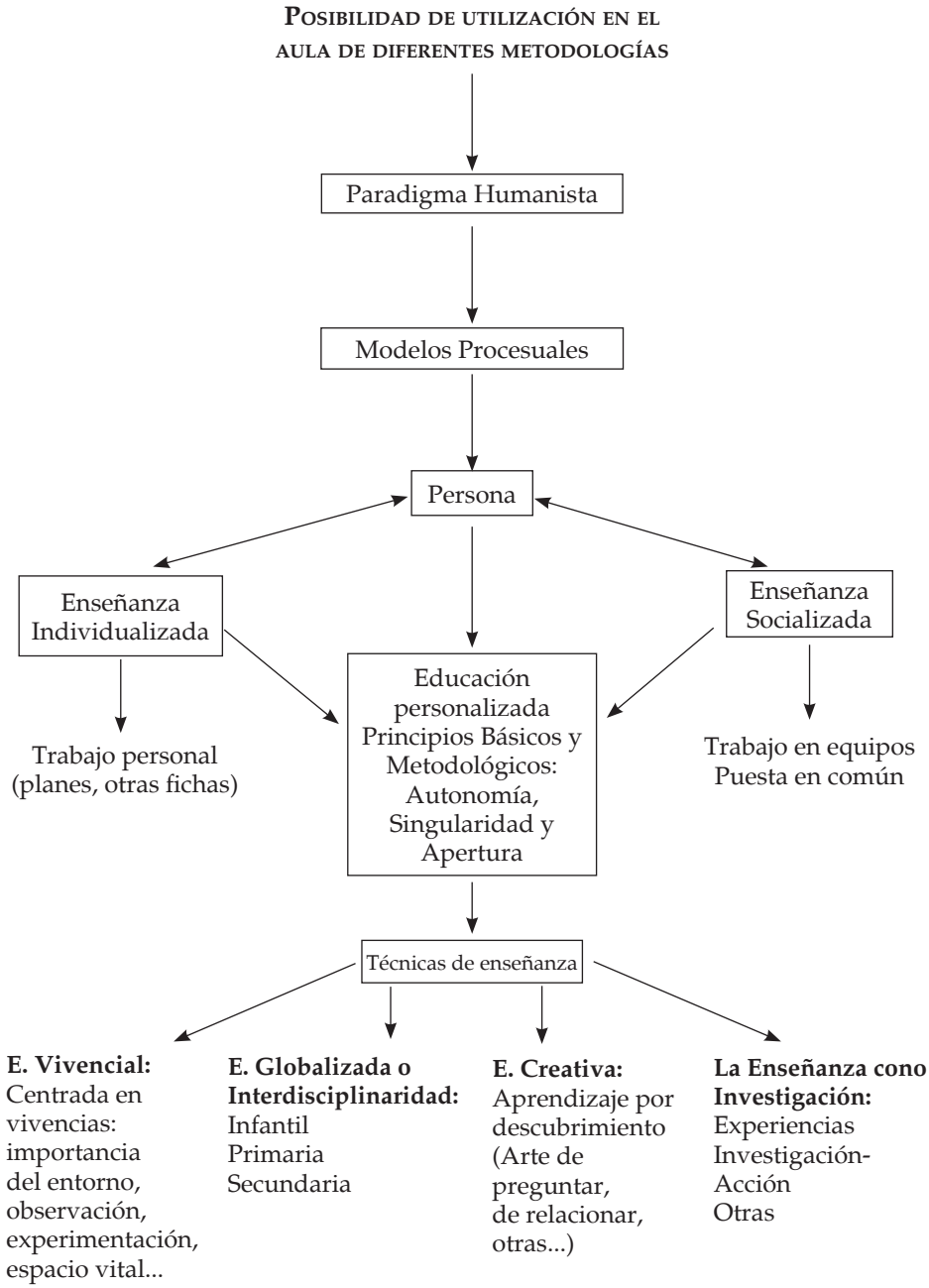
   – Desarrollo de la Creatividad.
   – Desarrollo de la Autonomía.
   – Desarrollo de la Apertura.
   – Desarrollo de la Normalización.

4. A través de una Enseñanza Creativa y Vivencial.
5. Usando la Investigación como Metodología, aprendizaje de nuestros alumnos será más significativo y su desarrollo mental más completo

La utilización simultánea de diferentes metodologías o de una sola estará en función del fin que quiero conseguir, de las necesidades de mis alumnos y de la consideración de algunas otras variables...

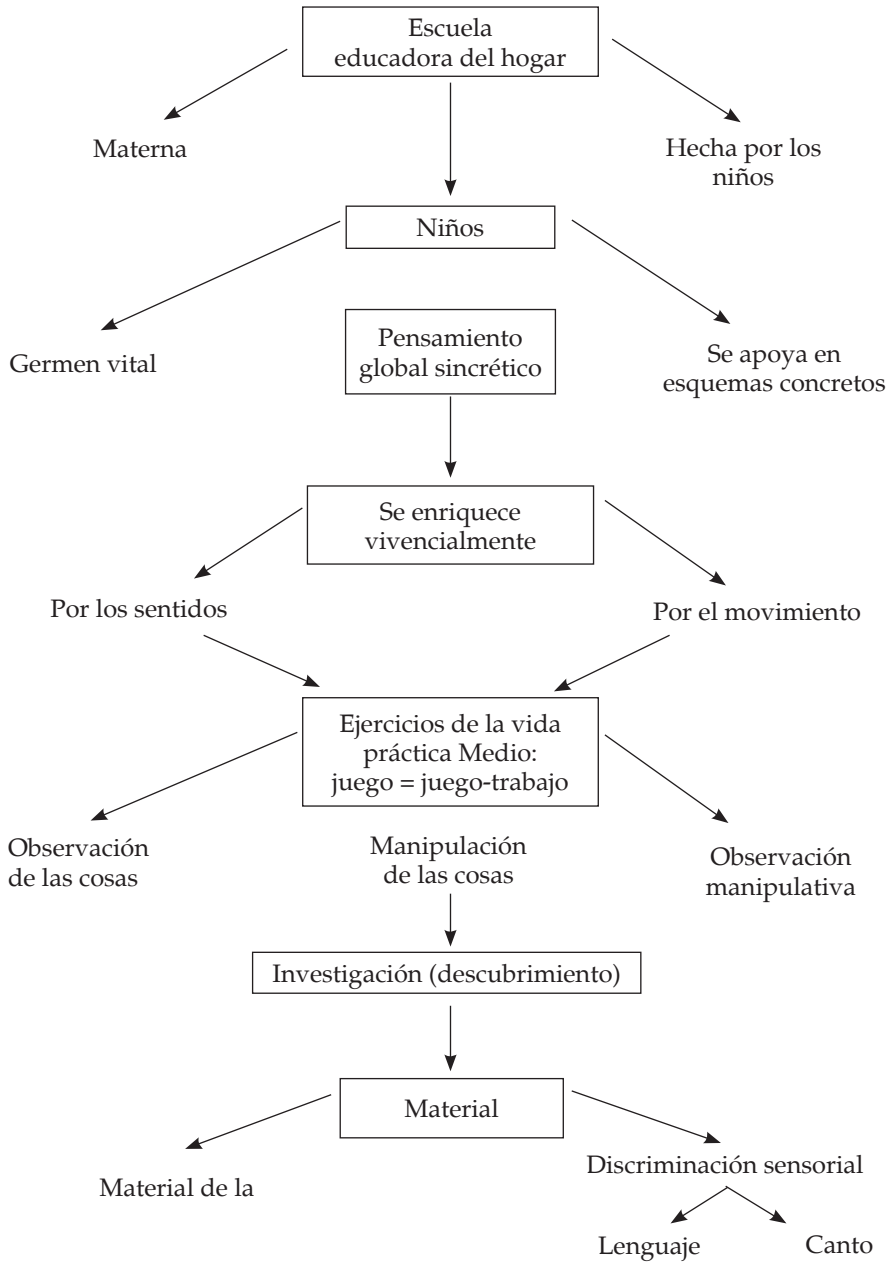
© narcea, s. a. de ediciones

Observemos el siguiente esquema:



© narcea, s. a. de ediciones

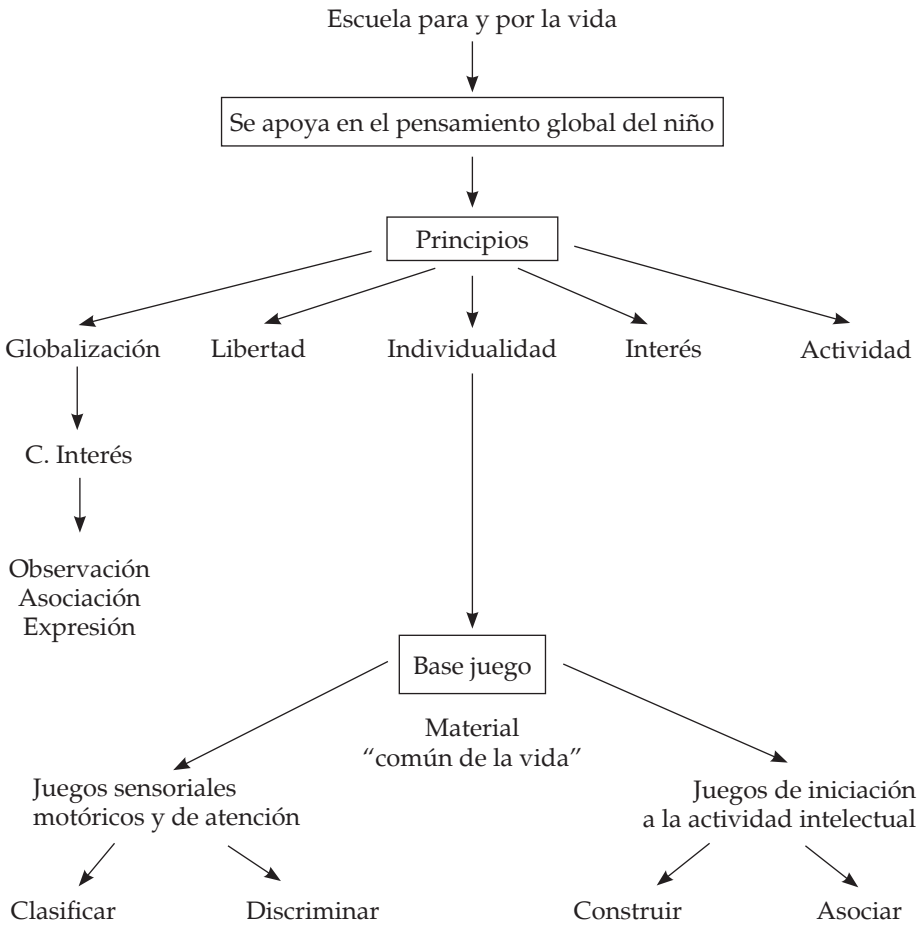
HERMANAS AGAZZI
(Metodología vivencial, creativa, personalizada)



(Fuente, Almenzar Rodríguez,1989)

© narcea, s. a. de ediciones

DECLORY
(Metodología Activa Vivencial, Individualizada y globalizada)



(Fuente, Almenzar Rodríguez, 1989)

© narcea, s. a. de ediciones

7

Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro

El conjunto de decisiones de la comunidad escolar respecto a la identidad, principios básicos y opciones educativas del centro. Este debe ser una de las fuentes para la elaboración del Proyecto Curricular; ya que el análisis del contexto (macrocontexto y microcontexto), la Fundamentación Científica y el Modelo Didáctico seleccionado proporcionarán los Principios Básicos o Finalidades Educativas que confieren identidad al centro.

Por tanto, no podremos realizar correctamente un Proyecto Curricular (P.C.C.) sin tener como punto de partida el correspondiente Proyecto Educativo de Centro (P.C.E.):

– Análisis del centro y su entorno.
– Fundamentación Científica.
– Elección de un Modelo Didáctico.
– Finalidades Educativas o Principios Básicos → Identidad.

Elementos y características del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.)

Son elementos del P.E.C.:

a. Finalidades o Principios Básicos: Identidad.
b. Reglamento de organización y funcionamiento.
c. Proyecto Curricular.

Son características del P.E.C.:

– Concreción de identidad. Globalidad.
– Flexibilidad.
– Coherencia.
– Compromiso comunitario.
– Carácter prospectivo y atención a la diversidad.

© narcea, s. a. de ediciones

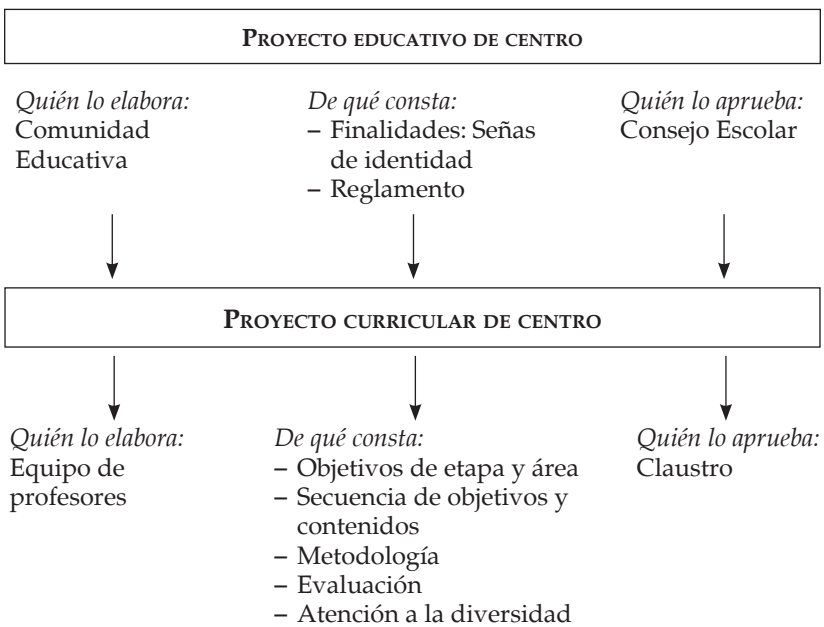
La característica fundamental es la **concreción de Identidad**, ya que ésta le hace al centro distinguirse de los demás. La coherencia del P.E.C. en finalidades y valores, así como la visión de futuro a la hora de establecer los proyectos curriculares cobran especial importancia. Lo aprueba el Consejo Escolar; por tanto, es importante destacar el Compromiso Comunitario del P.E.C.

Es necesario destacar la atención a los niños con Necesidades Educativas Especiales (atención a la diversidad) y el carácter flexible y abierto de todo Proyecto.

Proyecto curricular de centro

Es el instrumento por medio del cual el profesorado de la etapa (en este caso Educación Infantil) establece una serie de acuerdos acerca de la distribución, secuenciación y organización de objetivos y contenidos a lo largo de los ciclos así como opciones y estrategias de Intervención Didáctica.

Observemos el siguiente esquema, en relación con el Proyecto Educativo de Centro:



© narcea, s. a. de ediciones

Fuentes. Para elaborar el Proyecto Curricular partiremos de:

a) Diseño Curricular Base del M.E.C. (Primer Nivel de Concreción).
b) Diseño Curricular Base de la comunidad autónoma (Primer Nivel de Concreción).
c) Finalidades y Principios Básicos contenidos en el P.E.C.
d) El entorno social y familiar y la experiencia derivada de la práctica docente en el centro.

Características o rasgos propios del Proyecto Curricular de Centro

- Completa y enriquece el Proyecto Educativo.
- Exige el trabajo en equipo de los profesores.
- Materializa el Diseño Curricular Básico (D.C.B.)
- Se resuelve en propuestas de intervención didáctica.
- Nace del contexto peculiar del centro.
- Es la fuente genética de la que emanan los Proyectos Curriculares de Aula (Unidades Didácticas y Adaptaciones Curriculares).
- Garantiza la coherencia y articulación de las enseñanzas de un centro.

Elementos que componen el Proyecto Curricular de Centro

A) Proyecto curricular de etapa: E. Infantil.
  - Concreción de los Objetivos Generales de Etapa.
  - Secuencia de Objetivos y Contenidos por ciclos.
  - Criterios para la Organización y Secuencia de los Contenidos.
  - Decisiones metodológicas.
  - Decisiones relativas a la evaluación.

B) Plan de Orientación Escolar.
  - La función tutorial.
  - La atención a grupos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
  - Plan de formación del profesorado del centro
  - Plan de evaluación del P.C.C.

1. EL PROYECTO CURRICULAR DE AULA

Es el instrumento por medio del cual el profesorado de un determinado grupo de alumnos **decide sus opciones educativas** en función del Proyecto Educativo del Centro (P.E.C.) y del Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), así como del diagnóstico de aula, determinando:

© narcea, s. a. de ediciones

- Modelo didáctico
- Objetivos
- Contenidos
- Actividades
- Metodología
- Organización y evaluación.

Se trata, pues, de adaptar el Proyecto elaborado por el equipo de Educación Infantil: 1º y 2º ciclo a cada una de las aulas (grupos de alumnos) del centro; considerando las características de cada uno de estos grupos y realizando las correspondientes adaptaciones curriculares, en el caso de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Pasos para realizar un Proyecto Curricular de Aula

La elaboración del Proyecto Curricular de Aula supone acudir a las siguientes fuentes:

- Proyecto Educativo de Centro y R.O.F. (Reglamento de Organización y Funcionamiento). Finalidades educativas.
- Modelo didáctico.
- Opciones metodológicas explícitas en el Proyecto Curricular de Centro.
- Proyecto Curricular de Ciclo.
- Proyecto Curricular de Áreas.

Una vez analizados los documentos anteriores y las Finalidades Educativas del Centro se realizarán los siguientes pasos:

l. Diagnóstico Inicial: Diagnóstico de aula → Comprensión de la realidad:

Aspectos organizativos materiales

El diagnóstico de los aspectos materiales: Aula, centro y entorno nos va a permitir utilizar mejor los espacios y recursos existentes y formular objetivos teniendo en cuenta estos aspectos.

Aspectos organizativos humanos

El diagnóstico inicial de los aspectos organizativos humanos ocupa un lugar muy importante en el Proyecto de Aula, sobre todo lo que se refiere al diagnóstico de alumnos, ya que la realización de un diagnóstico correcto nos va a permitir realizar mejores adaptaciones curriculares, teniendo en cuenta las diferentes edades y los niños con necesidades educativas especiales.

© narcea, s. a. de ediciones

El diagnóstico del alumno

Individualmente: aspectos a considerar:

- Fisiológico: salud e higiene.
- Cognoscitivo.
- Afectivo.
- Psicomotor.
- Social y familiar.
- Conceptos y conocimientos previos (ideas previas).

Esto implica conocer su:

– Nivel de conocimientos.
– Potencial intelectual.
– Hábitos y actitudes.
– Intereses.
– Necesidades.
– Anomalías y déficits específicos.
– Integración y adaptación social y familiar, etc.

¿Cómo? Su estado fisiológico lo conoceremos a través del reconocimiento médico escolar y entrevistas familiares. Todos los datos estarán reflejados en una ficha, destacando si existe o no algún problema que interfiera el aprendizaje.

Para detectar el nivel de conocimientos y potencial intelectual, seguiremos dos vías: 1) La observación, a través de entrevistas y escalas, confeccionadas para observar aspectos concretos; 2) diferentes pruebas: test de dibujos.

Nos inclinaremos por **la observación**, ya que los tests, por muy fáciles que sean, aparte de tener su margen de error, ofrecen dificultades de aplicación e interpretación; si los utilizamos será como un dato más a añadir a los que ya, a través de entrevistas y observaciones, poseemos sobre el alumno.

Escalas de observación

a) Escala para observar las deficiencias a nivel escolar en:

– Retraso en la lectura, respecto al resto de la clase.
– Retraso en el lenguaje lógico-matemático.
– Diferencias de articulación.
– Grandes oscilaciones en los resultados, no sólo de un día a otro sino de una hora a otra.
– Lentitud en la realización de actividades docentes.

Igualmente elaboraremos escalas para medir otros aspectos. Observemos, para el desarrollo psicomotor.

© narcea, s. a. de ediciones

b) Escala para observar el desarrollo psicomotor:
– Estado de desarrollo.
– ¿Cómo son sus movimientos? Torpes o desmañados.
– Equilibrados.
– ¿Mediocre coordinación motora? ¿Hiperactiva?, ¿Hipoactiva?
– ¿Deficiencias auditivas?
– ¿Sensible a la música y al ritmo? etc.

A nivel grupal es necesario considerar:
– Aceptación
– Rechazo
– Aislamiento
– Cohesión
– Otros aspectos grupales.

Para ello utilizaremos diferentes técnicas sociométricas y de dinámica de grupos, adaptadas a la edad de los alumnos. En el periodo 0-3 años las hojas para la recogida de datos nos ayudarán a hacer un buen diagnóstico, ya que son al mismo tiempo un poderoso instrumento de observación. A continuación presentamos diferentes modelos según edades y algunas fichas de seguimiento:

RECOGIDA DE DATOS (BEBÉS)

NOMBRE: .....
Fecha de nacimiento: .....

ALIMENTACIÓN
Tipo de alimentación: Biberón
Papilla
Puré
Marca utilizada:
Cantidad:
Nº de veces que come al día:
Tipo de alimentos que toma al día:
Preferencias
Cómo come el niño (bien, mal).
Tiempo aproximado que tarda en cada comida. Observaciones sobre la forma de alimentar al niño la madre:

SUEÑO
¿Presenta alguna dificultad en el sueño? ¿Cómo se despierta?
¿Tiene un horario regular?
¿Tiene algún objeto preferido para dormir? ¿Cuál?

© narcea, s. a. de ediciones

Duerme con: chupete
se chupa el dedo
muerde la sábana
otros.
¿Adopta postura especial? boca arriba
boca abajo

ENFERMEDADES

¿Ha precisado alguna hospitalización? Causa. ¿Cuánto tiempo?
¿Ha observado algún cambio?
Enfermedades que ha padecido o padece: ¿Tiene algún tipo de alergias?
Llora: ¿mucho, poco? ¿Cuándo?
Observaciones

JUEGO

Juguetes que tiene en casa:
¿Tiene preferencia por alguno?
¿Cómo utiliza los juguetes?
¿Dónde los utiliza?
¿Dónde pasa la mayor parte del día: ¿en la cuna?
¿en el suelo?
¿Gatea?
¿Tiene espacio en casa para gatear o andar?
¿Dice algunas palabras, frases, balbucea...?

RECOGIDA DE DATOS: DE 1-2 AÑOS

NOMBRE: .....
Fecha de nacimiento: .....

ALIMENTACIÓN

Tipo de alimentación: purés, comida normal
Cantidad: mucho, poco
Número de veces que come al día:
¿Toma alguna cosa entre horas?
¿Come un solo plato?
¿Come primero y segundo?
¿Toma fruta?
Alimentos que más le gustan
Tiempo aproximado que tarda en cada comida.
¿Tiene alergia a algún alimento?
¿Cómo come el niño? (bien, mal, regular).
Observaciones generales:

© narcea, s. a. de ediciones

SUEÑO

¿Presenta alguna dificultad en el sueño?
¿Cómo se despierta?
¿Tiene un horario regular? ¿Cuál?
¿Tiene algún objeto preferido para dormir? ¿Cuál?
Duerme con: chupete, se chupa el dedo, muerde la sábana, otros.
¿Adopta alguna postura especial? boca arriba, boca abajo, otros.
¿Cuántas veces duerme al día?
Hora en que se levanta.
¿Duerme a media mañana?
¿Duerme siesta? Tiempo
¿A qué hora se acuesta por la noche?
Duerme en: cuna, cama, otros.
Observaciones.

ENFERMEDADES

¿Ha padecido alguna hospitalización? Causa. ¿Cuánto tiempo?
¿Ha observado algún cambio?
Enfermedades que ha padecido o padece
¿Tiene algún tipo de alergia?
¿Llora mucho, poco? ¿Cuándo?
Observaciones:

JUEGO

Juguetes que tiene en casa.
¿Tiene preferencia por alguno?
¿Cómo utiliza los juguetes? Dónde los utiliza.
¿Traslada los juguetes a otros lugares?
¿Dónde pasa la mayor parte del día? en la cuna,en el suelo, en el parque, en el coche, otros.
¿Gatea?
¿Anda? Sí Bien. Mal. No
¿Tiene espacio en casa para gatear o andar?
¿Dice algunas palabras, frases, balbucea?
Observaciones.

DEPOSICIONES

Normalmente, ¿cuántas veces al día?
¿Cuántas veces cambia a su hijo?
Observación directa: forma de cambiar al niño.
Las deposiciones ¿tienen alguna característica especial?

© narcea, s. a. de ediciones

RECOGIDA DE DATOS: DE 2-3 AÑOS

NOMBRE: .....
Fecha de nacimiento: .....

ALIMENTACIÓN
¿Come solo? Bien Mal
¿Come un plato?
¿Come primero y segundo?
¿Toma fruta?
Alimentos que más le gustan:
Alimentos que menos le gustan:
¿Tiene alergia a algún alimento?
Observaciones:

SUEÑO
¿Presenta alguna dificultad en el sueño?
¿Cómo se despierta?
¿Tiene algún objeto preferido para dormir?
Duerme con: chupete, se chupa el dedo, muerde la sábana, etc.
¿Cuántas veces duerme al día?
Hora en que se levanta.
Hora en que se acuesta.
¿Duerme siesta? Tiempo
¿El sueño nocturno es continuo?
Observaciones:

ENFERMEDADES:
¿Ha precisado alguna hospitalización? Causa. ¿Cuánto tiempo?
¿Ha observado algún cambio?
Enfermedades que ha padecido o padece.
¿Tiene algún tipo de alergia?
¿Llora mucho, poco?, ¿cuándo?
Observaciones:

JUEGO
¿Tiene preferencias por algún juguete?
¿Cómo los utiliza?
Juegos que más le gustan
¿Le gusta jugar con otros niños?
Observaciones:

CONTROL DE ESFÍNTERES
¿Controla sus esfínteres?
¿Utiliza el váter o el orinal?
¿Expresa verbalmente su deseo de ir al servicio o hay que llevarlo a determinadas horas?
Si su hijo no controla esfínteres, ¿sienta a su hijo en el orinal en algún momento del día o simplemente le cambia cuando ve que está sucio?
¿Estaría dispuesta a colaborar con nosotros para conseguir que su hijo controle sus esfínteres?

© narcea, s. a. de ediciones

RECOGIDA DE DATOS: DE 3-4 AÑOS
NOMBRE: ..... Fecha de nacimiento: ..... **ENFERMEDADES** ¿Ha pasado alguna hospitalización? Causa. Cuánto tiempo. Enfermedades que ha pasado: Observaciones: **ALIMENTACIÓN** ¿Come solo? Bien Mal Alimentos que más le gustan. Alimentos que menos le gustan. Observaciones: **SUEÑO** ¿Duerme siesta normalmente? ¿Ha observado alguna cosa especial referente a su sueño? **JUEGO** Juegos que le gustan. ¿Le gusta jugar con otros niños? ¿Considera al niño nervioso o tranquilo? ¿Controla sus esfínteres? Observaciones:

A continuación, presentamos diferentes modelos de hojas de seguimiento del alumno. La única finalidad es orientar al profesor para que, una vez elaborado el diagnóstico de sus alumnos, confeccione las suyas propias destacando aquellos aspectos que considere necesarios.

© narcea, s. a. de ediciones

PSICOMOTRICIDAD	HÁBITOS BÁSICOS		
Coordinacón corporal	Sociales	Personales	
			FECHA

PSICOMOTRICIDAD	HÁBITOS BÁSICOS		
Coordinacón corporal	Sociales	Personales	
			FECHA

© narcea, s. a. de ediciones

PSICOMOTRICIDAD			
Orientación y organización temporal	Orientación y organización espacial	Trabajo del cuerpo	
			FECHA

JUEGO			PSICOMOTRICI-DAD	
Juego dirigido	Juego libre en la clase	Juego en el patio	Coordinación óculo-manual	
				FECHA

© narcea, s. a. de ediciones

Durante el período de adaptación, el educador deberá prestar especial atención al niño. Dicho período ocupa, sin lugar a dudas, un importante papel para la elaboración del diagnóstico inicial.

2. Diagnóstico Procesual:

Se realizará a lo largo del proceso (Importancia del día a día)

La colaboración de los padres, profesores y otras instituciones será otro factor a tener en cuenta en la elaboración del Proyecto Curricular de Aula.

2. UNIDAD DIDÁCTICA

Es una unidad de **programación y actuación docente**, configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares: Objetivos, contenidos, actividades. En Educación Infantil, sobre todo en el Primer ciclo, las unidades didácticas no se organizan necesariamente en torno a ejes temáticos.

Los objetivos didácticos son aquellos objetivos más concretos que permiten **relacionar capacidades con contenidos**. Se establecen para cada unidad didáctica y constituyen el referente más concreto en el proceso evaluador.Los objetivos generales de etapa y área deben ser adaptados a cada unidad didáctica a fin de convertirlos en objetivos didácticos.

Es conveniente aclarar otros conceptos que colaborarán a una mejor comprensión y desarrollo de la unidad didáctica:

—*Finalidades educativas:* Grandes objetivos de la educación. Aquello que se pretende alcanzar en último término como síntesis de todas las aspiraciones del proceso educativo.
—*Contenido:* Lo que se enseña, el objeto de aprendizaje. El currículo de la Reforma del sistema educativo distingue entre tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.
—*Concepto:* Contenido de aprendizaje referido al conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los conceptos constituyen uno de los tipos de contenido. En la Educación Infantil se trata de primeras nociones, más que de conceptos propiamente.
—*Procedimientos:* Contenidos de aprendizaje referidos a un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Son procedimientos: Clasificar, ordenar, observar, etc.
—*Actitud:* Disposición interna de la persona a valorar favorable o desfavorablemente una situación, un hecho, etc. Las actitudes constituyen uno de los tipos de contenido del currículo.

© narcea, s. a. de ediciones

—*Valores:* Contenidos de aprendizaje referidos a creencias sobre aquello que se considera deseable. Principios de conducta que provocan determinadas actitudes.
—*Normas:* Pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar.
—*Secuencia de contenidos:* Consiste en la ordenación de todos los contenidos de enseñanza atendiendo a la progresión que se prevé que han de seguir los alumnos en el proceso de aprendizaje. El equipo docente realizará la secuenciación más adecuada a cada contexto.

Elaboración de Unidades Didácticas

–

El conjunto de unidades didácticas que compone un ciclo, adaptadas a un determinado grupo de alumnos constituyen al Proyecto Curricular de Aula.

Es importante, si no se hizo anteriormente (Proyecto Educativo y Curricular de Centro), antes de elaborar la Unidad Didáctica, situarla en un contexto, a fin de utilizar cuanto el centro nos ofrece.

EDUCACIÓN INFANTIL

Nivel: Preescolar 5 años	**Período comprendido: 1 a 15 octubre**
Diagnóstico inicial: Grupo-clase	**Diagnóstico inicial: Consideraciones individuales: Causas**
– 35 niños: 20 niños y 15 niñas. Todos de 5 años – Clase social: Tipo medio – Desarrollo cognitivo: Normal con 5 niños de gran nivel madurativo y otros de desarrollo inferior a lo normal Hay un niño integrado con parálisis cerebral Tenemos una niña líder, una aislada y otra rechazada Dos niños con problemas de lateralidad	– Es importante tener en cuenta destro de los niños considerados como normales que dos de ellos son hijos de padres alcohólicos con una gran problemática familiar que se manifiesta en el aspecto afectivo – Los niños con desarrollo madurativo inferior a lo normal rpoceden de familias con problemas – El niño integrado aún no tiene tratamiento – La niña rechazada lo es por motivos higiénicos – La niña aislada es excesivamente tímida

© narcea, s. a. de ediciones

Pronóstico grupo-clase Objetivos	**Pronóstico consideraciones individuales: Objetivos**
– Desarrollar la creatividad – Desarrollar la socialización y caapcidad comunicativa – Desarrollar la autonomía física, intelectual, moral y la capacidad crítica – Fomentar el autoconocimiento y la autoestima a fin de conseguir la construcción de la propia identidad – Estimular la comprensión y compensación de desigualdades	– Fomentar nuevas vías de participación familiar – Fomentar y estimular creación de hábitos entre ellos la higiene – Fomentar nuevas líneas de socialización y trabajo en grupo, a fin de que desaparezca la timidez – Conocer por parte de la familia y el centro el tratamiento más adecuado para todos y cada uno de los mismos
Fundamentación científica y elección del modelo didáctico	
Teniendo en cuenta el tipo de sociedad en la que vivimos, "sociedad democrática y pluralista", nos apoyamos en las siguientes bases: 1º) Bases científicas: a) Filosofía: Antropología de la libertad que induce a una Pedagogía humanista. Núcleo: "La persona": que cada uno sea él b) Psicología: Teoría cognitiva: Desarrollo cognitivo (Piaget, Ausubel,Bruner...) c) Sociología: Vivimos en una sociedad democrática y pluralista 2º) Método didáctico: el modelo elegido: Procesual e integrador (dada la existencia de niños integrados o con problemas en la clase)	
Medios y recursos didácticos	**Evaluación**
– Papel contínuo, cera, lápices, cartulinas, acetatos, diapositivas – Juegos área lógico-matemática – Pinceles, caballetes, láminas – Materiales de psicomotricidad: aros, pelotas, crótalos – Materiales en los rincones de las diferentes áreas – Muñecos recortables: muñeco articulado. Saquito de arena	Evaluación contínua del proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de ajustar diseños, programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada niño para conseguir las finalidades educativas que guían la intervención pedagógica. Importancia de la realización de un buen diagnóstico a nivel individual y grupal buscando adaptar y comprender el proceso. Evaluación formativa suficiente flexible y adaptada a las diferenciasindividuales. Las técnicas fundamentales serán: – Entrevista con padres, niños y ambos, a fin de recoger información – Observación de los niños en diferentes situaciones, estructuradas y no estructuradas, a fin de comprobar si vamos consiguiendo o no los objetivos quincenales previstos

© narcea, s. a. de ediciones

	Nivel: Preescolar Trimestre: Primero		Contenidos			Tiempo: 1ª quincena octubre	
	Áreas	**Objetivos de desarrollo e instrucción**	**Hechos y conceptos**	**Procedimientos**	**Actitudes, valores y normas**	**Actividades curriculares**	**Situaciones de aprendizaje**
	Identidad Autonomía personal	- Conocer y controlar su cuerpo - Fomentar la normalización - Adquisición de hábitos	- Movimientos, posturas, desplazamientos - Relajación	- Exploración de las posibilidades motrices - Coordinación y control	- Interés por los movimientos - Gusto por los ejercicios	- Utilizando como recurso el muñeco articulado y los propios niños: se describan las diferentes partes del cuerpo - Ejercicios de relajación/respirar	en Gran Grupo
	Descubrimiento Medio Físico y Social	- Fomentar la observación y exploración de su entorno inmediato	Yo y los demás - Compañeros - Familia - Otros	- Percepción - Observación - Discriminación	- Valoración y respeto a sí mismo y a los demás	Percibirán y describiran el entorno inmediato: Ellos Sus compañeros El espacio y la clase	en Pequeños Grupos
Comunicación y representación	**Psicomotricidad**	-Desarrollo de la lateralidad - Fomentar juegos de creación	- Esquema corporal, juegos, relajación	- Descripción de los ejercicios libres y de imitación	- Valorar positivamente los ejercicios de lateralidad	- Ejercicios alrededor de una cuerda extendida, saliendo sobre ambos pies - Tirar un saco sobre diferentes líneas pintadas en el suelo - Ejercicios del espejo: maestra niños	Trabajo individual y Gran Grupo
	Lenguaje	- El lenguaje y la necesidad de comunicación Textos: Cuentos	- el lenguaje y la necesidad de comunicación Textos: Cuentos	- Inventar cuentos - Comprensión de los mismos	- Valorar la utilidad del lenguaje como comunicación	-Cuentos: unos inventados por los niños, otros inventados por el maestro	Trabajo individual y Gran Grupo
	Área Logico-Matemática	- Desarrollar la representación matemática - Tamaños y colores - Conjuntos y experiencias en el espacio	- Tamaños colores/ conjuntos/ experiencias en el espacio	- Comparar - Explorar - Observar - Agrupar	- Apreciar la utilidad de las matemáticas	- Con los bloques lógicos hacer un niño a una niña - Enumerar cosas de la clase de distintos colores. Con niños y niñas formar conjuntos	Individual
	E. Artística Musical	- Desarrollar la creatividad - Fomentar el interés por el canto y la dramatización	- Juegos con música. Dramatización	- Observación, ritmo, relajación	- Gusto e interés por el trabajo	- Juegos con música. Dramatizaciones	Gran Grupo
	E. Artística Plástica	- Fomentar la producción y lectura de imágenes	- Pintar, recortar, pegar. Formar la figura humana	- Utilización de diferentes técnicas y materiales	- Respeto a las elaboraciones de los demás	- Pintura libre, dedo, con ceras, rotuladores - Modelarse a sí mismo con plastilina. Realizar figuras con diversos materiales	Individual

© narcea, s. a. de ediciones

	Ético Religiosa	- Conocer la situación personal de los alumnos - Conocer sus actitudes ante la religión	- Yo y Dios	- Experiencias	- Vivencias	- Observar actividades religiosas - Comentar dichas actividades	Pequeño Grupo
	Estrategias metodológicas					Actividades de desarrollo	Actividades de apoyo
	Metodología: Vivencial, globalizada, creativa de integración (activa) individualizada y socializada/Personalizada: tiene como centro a la persona Partiremos para globalizar de área de psicomotricidad e identidad y autonomía personal: conocer y controlar el cuerpo con diferentes ejercicios entre ellos la relajación Continuaremos con música y ritmo: juegos, canciones y dramatizaciones sobre el cuerpo humano En lenguaje inventaremos cuentos procurando vivenciar e interiorizar Trabajaremos en el área lógico-matemática con la figura humana, los colores y el espacio para terminar dibujando, construyendo con diferentes materiales, figuras humanas/Expresión libre.					Encaminados fundamentalmente a los de 5 años de gran nivel madurativo - Inventar 6 historias en las que intervengan niños de diferentes edades - Inventar 6 problemas de conjuntos y colores - Dibujar una historia	Para los niños con problemas fundamentalmente: Con ayuda de la familia, realizar conjuntos en casa: en ellos intervendrán sus diferentes miembros. Igualmente realizarán en casa actividades como lavarse los dientes, la ropa..., de colaboración e higiene. Realización de cuentos en grupos

© narcea, s. a. de ediciones

Bibliografía

AEBLI, H. (1973): *Una didáctica fundada en la Psicología en Jean Piaget.* Kapelusz, Buenos Aires.

ALMENZAR, GERVILLA Y MERINO (1993) *Proyecto Curricular de Educación Infantil. Fundamentación Científica y aplicación innovadora*. Editorial Escuela Española. Madrid. España.

ALMENZAR, M.L. y LLAMAS (1989): "Ámbitos experienciales", en GERVILLA CASTILLO, A. y OTROS: *Didáctica aplicada a la Escuela Infantil*. Edinford, Málaga.

——(1989): "Modelos Didácticos aplicados a la E. Infantil" en GERVILLA CASTILLO Y OTROS: *Didáctica aplicada a la Escuela Infantil*. Edinford. Málaga.

——(1989): "Normalización y Escuela Infantil", en GERVILLA CASTILLO Y OTROS: *Didáctica aplicada a la Escuela Infantil*. Edinford, Málaga.

AUBREY,-CAROL. (2004). Implementing the Foundation Stage in Reception Classes. British Educational Research Journal. v30 n5 p633-656

BACELLS, J. y MUÑOZ, A. (1981): *Para una pedagogía integral vivenciada*. Cepe. Madrid.

BARQUERO, V. (1972): *Métodos activos en la E.G.B.* Escuela Española. Madrid.

BARRIENTOS RUIZ-RUANO, CARMEN. (1999). *Claves para una didactica de la poesia.* Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura (21): 17-34

CAPITÁN DÍAZ, A. (1984): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa.* Dykinson, Madrid.

CARBONELL, J.L. (1995): *Educación infantil: bases legales y organizativas*. Escuela Española, Madrid.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza.* Martínez Roca, Barcelona.

CASALS, E. y DEFÍS, O. (coord.) (1999): *Educación infantil y valores*. Desclée de Brouwer, Bilbao.

CASTILLEJO BRULL, J. L. (1985): *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación.* Anaya, Madrid.

COBO SUERO, J.M. (1986): *Interdisciplinariedad y Universidad.* Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.

COHEN, L. y MANION, L. (1985): *Research Methods in Education.* Beckenham Kent, Croom Helm, Gran Bretaña.

COLLINS,-EDNA-NEAL; MCGAHA,-CINDY-G. (2002). "Create Rewarding Circle Times by Working with Toddlers, Not against Them". Childhood Education. v78 n4 p194-99

COLOM, A.J. (1987): *Modelos de intervención Socioeducativa.* Narcea, Madrid.

© narcea, s. a. de ediciones

DE LA TORRE TOMÁS, M.C. (1989): "Enseñanza individualizada" en GERVILLA CASTILLO y OTROS: *Didáctica aplicada a la Escuela Infantil.* Edinford, Málaga.
——(1989): "Enseñanza Socializada" en GERVILLA CASTILLO Y OTROS: *Didáctica aplicada a la Escuela Infantil.* Edinford, Málaga.
DECROLY, O. (1932): *La función de la globalización y la enseñanza*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
DELGADO GONZÁLEZ, I. (1985): *La educación personalista.* I.C.E. Universidad de Salamanca.
DELVAL, J. (1991): *Aprender a aprender. La construcción de explicaciones*. Alhambra Longman. Madrid.
DEUTSCH, M. y KRAUSS, R. (1970): *Teoría en psicología social*. Paidós. Buenos Aires.
DÍAZ RODRÍGUEZ, M.D. (2002): *Organizar el aula en Educación Infantil*. Junta de Andalucía, Sevilla.
DRUMMOND,-MARY-JANE. (2000). "Comparisons in Early Years Education: History, Fact, and Fiction". Early Childhood Research & Practice. v2 n1 Spr 2000
DUBUFFET, J. (1975): *Escritos sobre Arte.* Barral, Barcelona.
DUNN, R. y DUNN, K. (1984): *La enseñanza y el estilo de aprendizaje individual.* Anaya, Madrid.
DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología.* Península, Barcelona.
ELIZONDO HUERTA, AURORA. (1995). La narrativa en la educación básica. Investigación en la Escuela (25): 43-48
ELKIND,-DAVID; PARR,-JERRY; DUFFY,-VINCENT; STRADER,-BILL; STEPHENS,-KAREN. (2000). "Humor. Beginnings Workshop". Child Care Information Exchange. n134 p45-60 Jul-Aug 2000
ERIKSON, E. y OTROS (1982): *Juego y desarrollo.* Crítica. Barcelona.
ESTARELLAS, J. (1973): *Enseñanza Individualizada.* Promoción cultural, Barcelona.
FAURE, E. y otros (1972): *Aprender a ser: la educación del futuro.* Unesco, Alianza Editorial, Madrid.
FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1982): *Didáctica*. UNED, Madrid.
FITZGERALD, H. (1981): *Psicología del Desarrollo, el lactante y el preescolar.* Manual moderno. S.A., México.
FRABBONI, F. (1986): *La educación del niño de cero a seis años*. Cincel, Madrid.
FREINET, C. (1972): *Los métodos naturales.* Fontanella, Barcelona.
GALLEGO ORTEGA, J.L. (1994): *Educación Infantil*. Aljibe, Málaga.
GARCÍA HOZ, V. (1981): *Educación Personalizada* (4ª edición). Rialp, Madrid.
GARCIA LARRAURÍ, B. (1991): "Proyecto Curricular para el nivel Preescolar" en SÁENZ BARRIO, O. (ed.): *Prácticas de Enseñanza: Proyectos Curriculares y de Investigación – Acción.* Marfil, Alcoy.
GARZÓN, M. y MARTÍNEZ CAMINO, S. (1986): *La práctica de los rincones con niños de 2 a 6 años*. M.E.C., Madrid.
GASSÓ, A. (2004): *La educación infantil: métodos, técnicas y organización*. CEAC, Barcelona.
GERVILLA CASTILLO, A. (1981): *Creatividad. Práctica Escolar y Política Educativa.* Universidad Complutense. Madrid.
——(1986): *La Creatividad en el aula.* Innovare, Málaga.

© narcea, s. a. de ediciones

——(1988): *La globalización: Su aplicación a la Educación Infantil.* Innovare, Málaga.
——(1989). *Proyecto Educativo* de *Carácter Curricular.* Magisterio Español. Madrid. Segunda edición.
——(1992): *Dinamizar y educar. Metodologías propuestas por la Reforma.* Dykinson, Madrid.
——(1995): *¿Comprendo la Educación Infantil? Princicpios básicos y metodologías.* Innovare, Málaga.
——(1999). Innovaciones curriculares. Diputación Provincial de Málaga. Málaga. ISBN 84-930350-0-9.
——(coord.) (1988). *El Currículum. Fundamentación y Modelos.* Innovare. Málaga.
——(dir.) (1998): *Educación Infantil: desarrollo del niño de 0 a 6 años*. Universidades de Andalucía, Málaga.
——(dir.) (2003): *Creatividad aplicada*. Dykinson, Madrid.
——y otros (1988): *La Programación en el Ciclo Inicial.* Innovare, Málaga.
——R.C. (2000): *Didáctica y formación del profesorado. ¿Hacia un nuevo paradigma?* Dykinson, Madrid.
——(2005): Estrategias didácticas: La metodología activa en la educación infantil en **ética,** estética y estrategias didácticas en educación infantil (tomo 1). Grupo de investigación, educación infantil y formación de educadores. Universidades de Andalucía. Málaga.
——(2005): El menor en desamparo y maltrato ¿Cómo intervenir? En evaluación en intervención psicopedagógica y social. Grupo de investigación educación infantil y formación de educadores. Universidades de Andalucía. Málaga.
——(1980) El lenguaje y el pensamiento del niño. La mentira infantil. ICE. Universidad de Málaga.
——(1980: 1ª Edición; 1988: 2ª Edición) La globalización: su aplicación a la Educación Infantil. 1ª Edición ICE; 2ª Edición Innovare. Málaga.
——(1980): Psicopedagogía DEL NIÑO DE 0 a 6 años. Especial referencia a la Educación Infantil y Ciclo Inicial. Ed. Innovare. Málaga.
——(1985): "El desarrollo de la Creatividad, quehacer fundamental de la Escuela" *en L'education et le travail dans la societé moderne.* Ed. Anaya. Madrid.
——(1986) "Esquema de diseño curricular para los primeros años". En *Revista Escuela en Acción*. Mayo. Ed. Magisterio Español. Madrid.
——(1990) "Prólogo a la obra". Teatro y títeres en la escuela. Universidad de Córdoba.
——(1992): Pasos para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular de Centro. (Videos y orientaciones). C.E.P. de Lora del Río. Sevilla.
——(1993): "*El aprendizaje por descubrimiento en Educación Infantil*". En Medina Rivilla y otros: La Formación de profesorado para una nueva Educación Infantil. Ed. Cincel. Madrid.
——(1994) A Mentira Infantil. Algunas Estrategias Metodológicas. Porto Editora. Portugal.
——(1994) Creatividad, Mentira Infantil y Educación: Repercusiones Sociales. Editorial Innovare. Málaga.
——(1994): Unidad Didáctica Nº 33*: "Metodología en la Educación Infantil. Ciclo (3-6)*." Especialización del Profesorado de Educación Infantil (0-6 años). Ed. UNED-MEC. Madrid.
——(1995) ¿Comprendo la Educación Infantil? Principios básicos y metodologías. Editorial innovare. Málaga.

© narcea, s. a. de ediciones

——(1997) La imaginación infantil: su estudio a través de un test de historias. Editoral Innovare. Málaga.
——(1997): "*Presentación de la obra*": El Juego dramático: Una plataforma privilegiada para la creatividad. Ed. Universidades de Andalucía. Málaga.
——(1997): "*Prólogo a la obra*": Creatividad Teatral en la Escuela Infantil. Ed. Universidades de Andalucía. Málaga.
——(1997): "*Prólogo a la obra*": El cerebro Nace o se Hace. Ed. Universidades de Andalucía. Málaga.
——(1997): "*Prólogo a la obra*": La Matrogimnasia en Educación Infantil. Ed. Universidades de Andalucía. Málaga.
——(1997): "*Prólogo a la obra*": Me mecen, me hablan, me cantan: Soy un bebé. Ed. Universidades de Andalucía. Málaga.
——(1997): Estrategias Didácticas para Educar en Valores. Postmodernidad y Educación. Ed. Dykinson. Madrid.
——(1º Ed. 1986; 2º Ed. 1988): Proyecto Educativo de Carácter Curricular. Teoría y Práctica. Ed. Magisterio Español. Madrid.
——(2000): Es posible vivir sin mentir, ¿nos autoengañamos?. Dykinson. Madrid.
——(2004). Diagnóstico y Atención a los alumnos con necesidades educativas especifícas: alumnos intelectualmente superdotados. M.E.C. Madrid.
——(2004). Proyecto curricular. En Salvador, R. Diéguez y Bolivar (coord), Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Aljibe. Málaga..
—— (dirección) y otros (1989): Didáctica Aplicada a la Escuela Infantil. (2 volúmenes). Editorial Edinford. Málaga.
——(dirección) y otros (1989): Organización Escolar aplicada a la Escuela Infantil. Editorial Edinford. Málaga.
——(dirección) y otros (1997): Educación Infantil: Metodología Lúdica. Ed. Universidades de Andalucía. Málaga.
GERVILLA, ALVAREZ Y GUIRADO (1º Edición 1980; 2º Edición 1988) Leer y Escribir ¿Cómo?. 1º Ed. ICE; 2º Ed. Innovare. Málaga.
GISBERT CERVERA, M. (1990): «Los modelos socializados» en MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (coord.): *Didáctica.* UNED, Madrid.
GONZÁLEZ SOTO, A. (1990): «Modelos Individualizados y Socializados» en MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L.: *Didáctica.* UNED, Madrid.
GOODMAN,-JOAN-F. (2000). "Moral Education in Early Childhood: The Limits of Constructivism". Early Education and Development. v11 n1 37-54
GORDON, W.J.J. (1963): *Sinéctica.* Herrero. Horm., México.
GUTIÉRREZ RUIZ, I. (1972): *Experiencia Somosaguas.* Narcea, Madrid.
HALL-Robin-L; SCHAVERIEN-Lynette. (2001). "Families' engagement with young children's science and technology learning at home". Science-education:-Saleem,-Mass. 2001; 85 (4) : 454-481
HELMING, H. (1971): *El sistema Montessori.* Luis Miracle, Barcelona.
HUGHES-M; WESTGATE-D. (1997). "Assistants as talk-partners in early-years classrooms : some issues of support and development". Educational-review:-Birmingham. 1997; 49 (1) : 5-12

© narcea, s. a. de ediciones

JARVIS,-MICHAEL. (2004). "The Importance of Painting in Pedagogic Practice". International Journal of Art and Design Education. v23 n3 p316-325 Oct 2004

JEFFREY,-BOB; CRAFT,-ANNA. (2004). "Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships". Educational Studies. v30 n1 p77-87

JINGBO,-LIU; ELICKER,-JAMES. (2005). "Teacher? Child Interaction in Chinese Kindergartens: An Observational Analysis". International Journal of Early Years Education. v13 n2 p129-143

JUANBELTZ MARTINEZ, J. I.y otros. (1996). Proyecto curricular de la teoría a la práctica. Cuadernos de Pedagogía (252): 56-63

KANT, E. (1982): "¿Qué es la ilustración?" en *Filosofía de la Historia*. F.C.E. México.

KAUFMAN, MIRIAM. (1995). "Huertos, y más huertos. Investigando en la escuela infantil". Investigación en la Escuela (25): 87-100

KILPRATRIKC, W.H. (1944): *El nuevo programa escolar*. Losada, Buenos Aires.

KWON,-YOUNG-IHM. (2004). "Early Childhood Education in Korea: Discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices". Educational Review. v56 n3 p297-312

LABINOWIEZ, E.D. (1982): *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza.* Fondo educativo interamericano. México.

LACASA, P. (1995). "El lenguaje integrado y la educación especial: las dos caras de una misma moneda". CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación (25): 65-80

LEATZOW, N. (1985): *La autodisciplina en el aula preescolar*. S.M., Madrid.

LEVY-Y. (1985). "Theoretical Gains from the Study of Bilingualism : A Case Report". Language-Learning. 1985; 35 (4) : pp. 541-554.

LIM,-BOOYEUN. (2004). "Aesthetic Discourses in Early Childhood Settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky". Early Child Development and Care. v174 n5 p473-486

LYYTINEN-P; LAAKSO-M-L; POIKKEUS-A-M. (1998). "Parental contribution to child's early language and interest in books". European-journal-of-psychology-of-education. 1998; 13 (3) : 297-308

M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base para la Educación Infantil.* Madrid.

M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid.

M.E.C. (1992): *Educación Infantil. Currículo de la Etapa*. Secretaría de Estado de Educación.

M.E.C. (1992): *Educación Infantil. Orientaciones Didácticas.* Secretaría de Estado de Educación.

M.E.C. (1992): *Educación Infantil. Guía General.* Secretaría de Estado de Educación. Madrid.

M.E.C. (1992): *Infantil. Colaboración de los Padres*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.

M.E.C. (1992): *Infantil. Individualización de la enseñanza*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.

M.E.C. (1992): *Infantil. Proyecto Curricular*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.

M.E.C.(1995): L.O.P.E.G. Ley Orgánica de la participación, la Evaluación y el gobierno de los Centros Docentes.

M.E.C. (2002): L.O.C.E. Ley Orgánica de la Calidad de la Educación.

M.E.C.(2006): L.O.E. Ley Orgánica de Educación.

© narcea, s. a. de ediciones

MADRID, M.D. y otros (coord.) (2005): *Evaluación e intervención psicopedagógica y social en educación infantil.* Grupo de investigación de educación infantil y formación de educadores, Málaga.

MADRID, MD. y otros (coord.) (2005): *Ética, estética y estrategias didácticas en educación infantil.* Grupo de investigación de educación infantil y formación de educadores, Málaga.

MAKARENKO, A. (1978): *La Educación Infantil.* Nuestra cultura. Bilbao.

MARÍN IBÁÑEZ, A. (1988): *Principios de la educación contemporánea.* Rialp, Madrid.

MARTÍNEZ BELTRAN, J. M. (1986): *Creatividad. ¿La inteligencia perdida?* Ediciones San Pío X. Madrid.

MARTÍNEZ, A. (1974): *Formación de actitudes y educación personalizada.* Narcea, Madrid.

MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica* e *innovación en el aula.* Cincel, Madrid.

——(coord.) (1993): *La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Cincel, Madrid.

MEDINA, A. y otros (1988): *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de escolaridad.* Cincel, Madrid.

MENCHÉN BELLÓN, F. (1989): «Dimensión Creativa» en: *Pedagogía de la Escuela Infantil.* Santillana/Aula XXI, Madrid.

MOLL,-IAN. (2004). "Towards a Constructivist Montessori Education". Perspectives in Education. v22 n2 p37-50

MOORE-Maggie; WADE-Barrie. (2003). "Bookstart: a qualitative evaluation". Educational-review:-Birmingham.;55 (1):3-13

MORENO, M.C.; GERVILLA, A. y BARREALES, M. (coord.) (2002): *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*. 2 tomos. CEDMA, Málaga.

MUJINA, V. (1983): *Psicología de la edad preescolar*. Visor. Madrid.

MUSSEN, P.R. y OTROS (1988): *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño.* Trillas. México.

ORIOL DE ALARCÓN, NICOLÁS. (2002). El área de "didáctica de la expresión musical" . Revista de Educación (Madrid) p. 155-166.

PALAU, E. (2004): *Aspectos básicos del desarrollo infantil*. CEAC, Madrid.

PALMADE, G. (1979): *Interdisciplinariedad e Ideología.* Narcea, Madrid.

PANIAGUA, G. y PALACIOS, J. (2005): *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Alianza, Madrid.

PÉREZ, G. y AGUADO, A. (1985): *Bases Didácticas del Proyecto 5/8.* Narcea, Madrid.

PIAGET, J. (1975): *Psicología de la Inteligencia.* Psiqué, Buenos Aires.

POVEDA, J.M., (1981): *Locura y Creatividad.* Alhambra. Madrid.

REGGIO, E. (1985): *"El ojo se salta el muro".* Madrid.

RLANCHET-Svlvie-R. (2000). Toup'tilitou, programme d'eveil a la lecture et a l'ecrit des enfants de 0 a 5 ans. Argus:-Montreal. 29 (3) : 15-20.

RODRÍGUEZ-LÓPEZ-Beatriz. (2004). "Técnicas metodológicas empleadas en la ensenanza del inglés en Educación". Didáctica: Madrid;16:145-161.

ROMAN PEREZ, M. y DIEZ LOPEZ, E. (1991): *Currículum y aprendizaje.* Dirección Provincial de M.E.C. Pamplona.

ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent selfimage.* Princetown. New Jersey. Princeton University. (Existe traducción en español en la editorial Paidós de Buenos Aires).

© narcea, s. a. de ediciones

ROUS,-BETH. (2004). "Perspectives of Teachers About Instructional Supervision And Behaviors That Influence Preschool Instruction". Journal of Early Intervention. v26 n4 p266-283 Sum 2004

SÁNCHEZ CEREZO, S. (dir.) (1988): *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Santillana, Madrid.

SCURATI, G. y DAMIANO, E. (1977): *Interdisciplinariedad y Didáctica.* Adara Ed., La Coruña.

SIRONIC-BONEFACIC-N. (1994). 'Lecture et ecriture au premier age scolaire'. Studia-romanica-et-anglica-Zagrabiensia. 1994; 29 : 13-24

SMITH, J. D. y otros. (2004). "Teachers' Use of Naturalistic Communication Intervention Practices". Journal of Early Intervention. v27 n1 p1-14

SOCAS ROBAYNA, MARTÍN M. (2000). "Cambios en el currículum de Didáctica de las Matemáticas en la Formación". El Guiniguada (8/9): 275-289

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza.* Morata, Madrid.

STOCKER, K. (1964): *Principios de Didáctica Moderna.* Kapelusz. Buenos Aires.

STRICKLAND, D. y otros (2004). "The Role of Literacy in Early Childhood Education". Reading Teacher. v58 n1 p86-100.

SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR, (1986): *"Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil".* M.E.C. Madrid.

TONUCCI, F. (1976): *La escuela como investigación.* Avance, Barcelona.

TORRANCE, E.P. (1977): *Educación y capacidad creativa*. Morata, Madrid.

TRUEBA MARCANO, B. (1989): *Talleres integrales en Educación Infantil*, La Torre, Madrid.

VIGOTSKY, L. S. (1973): *Pensamiento y Lenguaje.* Pléyade. Buenos Aires.

WALLON, H.: Le role de «l' autre» dans la conscience du «moi». Enfance. 1956, n° especial, 282-284.

WILLIAMS, L.V. (1986): *Aprender con todo el cerebro*. Martínez Roca, Barcelona.

WURSTA, M. y otros (2004). "Teacher Education: Linking Theory to Practice through Digital Technology". Community College Journal of Research and Practice. v28 n10 p787-794 Dec 2004

YOUNG-Susan. (2004). "'It's a bit like flying': Developing participatory theatre with the under twos: A case study of Oily Cart; Recognition and research awards". Research-in-drama-education. 9(1):13-28.

ZABALZA, M.A. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Narcea, Madrid.

——(1996): *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea, Madrid.

ZARAUZ, M. y REYES, I. (1987): *La Casita.* Ayuntamiento de Albolote, Granada.

© narcea, s. a. de ediciones

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTH-WORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
ARIZA, C., CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa Integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boof.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

DAY, Ch.: *Formar docentes.*

ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión, educación sin conclusiones.*

FERMOSO, P.: *Manual de Economía de la Educación.*
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J.N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
GERVILLA, E.: *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras.*
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje.*
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.*
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*

HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*

JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje.*

LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MARDOMINGO, M.ª J.: *Psiquiatría para padres y educadores.*
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*

PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.*
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*
POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*
POSTIC, M. y DE KETELE, J.M.: *Observar las situaciones educativas.*
– *La relación educativa.*
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*
– *Texto dramático. La palabra en acción.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*
RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*
RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*
TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*
TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VALLE, A. del: *Aportación bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia.*
VILA, A. y CALLEJO, Mª. L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*
– *Diseño y desarrollo curricular.*
– *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.*

educación hoy
estudios

Un manual básico de didáctica de la educación de la infancia, escrito en un lenguaje sumamente asequible. Constituye un instrumento de indudable utilidad para la los docentes de formación inicial, así como para las maestras y maestros que trabajan con la infancia de 0 a 6 años.

Partiendo de la incorporación de los niños y niñas a la escuela y saliendo al paso de lo que constituye este periodo de adaptación para ellos, se centra en los principios básicos del aprendizaje infantil y de su relación con las metodologías más adecuadas para esta etapa educativa. Después de explicar y clarificar los principios educativos propios de la educación infantil: principio de actividad, vivencial, lúdico, de globalización, de creatividad, de individualización, de socialización y de normalización, describe de manera muy práctica cada una de las metodologías que de ellos se desprenden, así como el modo y el momento de implemetar cada una de las diferentes metodologías..

La obra se completa con una explicación pormenorizada sobre qué es el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Aula. Describe también qué son y cómo se elaboran Unidades Didácticas. Finalmente incluye un capítulo con propuestas para la educación en valores en educación infantil.

ÁNGELES GERVILLA CASTILLO es Catedrática de Universidad de Didáctica y Organización Escolar, perfil Didáctica de la Educación Infantil, en la Universidad de Málaga, cuenta con más de 30 años de experiencia como educadora infantil y como formadora de educadores de este nivel y cuenta asimismo, con más de un centenar de publicaciones sobre esta temática. Dirige diferentes doctorados y proyectos de investigación de calidad interuniversitarios en España, Europa y América.

narcea, s.a. de ediciones